

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
PAUL GAUDET**

**ENQUÊTE SUR LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS EN RELATION AVEC
L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ
D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE EN CLASSE ORDINAIRE**

AVRIL 1998

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Dédié à la mémoire de ...

William Gaudet...
pour m'avoir apporté tant de choses...

Réjeanne Leblanc...
notre rêve est maintenant réalisé...bye! bye!

Pascal Lemieux...
il y a toujours de la lumière au bout du tunnel....

REMERCIEMENTS

Je désire, en premier lieu, exprimer ma gratitude à mon directeur de recherche M. Ghyslain Parent pour sa grande disponibilité, son expertise, son support constant durant les moments difficiles ainsi que pour son professionnalisme.

J'exprime également ma gratitude à M. Raymond Corriveau pour son appui et ce désir de recherche qu'il m'a transféré. Je désire aussi remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce mémoire comme sujets ou autres; en particulier, Mme Johanne Barriault et M. Denis Harnois.

Finalement, aucun mot n'est assez démonstratif et important pour exprimer mon désir de remercier mes parents ainsi que ma compagne de vie Nathalie qui m'a enduré pendant les moments d'impatience, supporté durant les moments difficiles et encouragé aux moments opportuns. À vous tous, un gros merci mais surtout longue vie et santé.....

SOMMAIRE

La présente recherche porte sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les objectifs spécifiques de la recherche sont de: (1) connaître les attitudes des enseignants envers l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; (2) connaître les attitudes des enseignants envers l'intégration des élèves handicapés; (3) déterminer quel est le profil des enseignants qui ont une attitude favorable envers l'intégration; (4) connaître le degré de préparation des enseignants face au processus de l'intégration.

Pour réaliser cette recherche, le questionnaire d'évaluation sur les attitudes des enseignantes et enseignants envers les élèves intégrés (QEAEIII 93-1) a été utilisé. L'enquête s'est effectuée sur une période d'un mois auprès d'enseignants de la Gaspésie, de la Mauricie et de l'Abitibi. Il y a 190 questionnaires qui ont été recueillis et analysés.

Les résultats révèlent que les enseignants ont des attitudes favorables par rapport au principe de l'intégration et à la politique du MÉQ sur l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire. Cependant, la majorité des sujets ne font pas partie d'organismes ou de comités s'intéressant aux ÉHDAA. Par contre, il est possible de constater que plusieurs répondants ont déjà suivi des cours qui traitent des ÉHDAA et qu'une majorité indiquent qu'ils ont l'intention d'en suivre.

De plus, une majorité pensent que le nombre d'élèves intégrés pourrait être augmenté si les ressources étaient présentes en quantité suffisantes car, présentement, les répondants indiquent que les ressources financières, matérielles et humaines sont insuffisantes pour réaliser l'intégration. Les résultats de la recherche démontrent aussi que les enseignants s'estiment capables de travailler avec des ÉHDAA sans stress additionnel, qu'ils trouvent facile de travailler avec un accompagnateur et qu'ils n'ont pas de difficulté à gérer les comportements en classe.

Les répondants ont des attitudes favorables pour l'intégration des élèves possédant des troubles légers d'apprentissage, pour les élèves ayant un handicap physique, un handicap auditif, un handicap visuel, une déficience intellectuelle légère, une déficience intellectuelle moyenne, des troubles de la conduite et du comportement et des élèves séropositifs ou sidéens. Par contre, les répondants ont des attitudes défavorables pour l'intégration des élèves qui ont des troubles graves d'apprentissage et les élèves ayant des problèmes multiples. De plus, les répondants déclarent que seulement la préparation des élèves non handicapés et non en difficulté est faite pour l'intégration en classe ordinaire.

Par ailleurs, un des buts de cette étude était d'identifier le profil idéal de l'enseignant qui aurait le plus d'attitudes positives pour faciliter l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire. Ainsi, les résultats de la recherche permettent d'identifier le profil de l'enseignant qui serait le plus favorable à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire. Cet enseignant aurait les caractéristiques suivantes: (1) il serait non parent; (2) de sexe féminin; (3) il enseignerait au primaire; (4) il serait généralement favorable au principe de l'intégration; (5) il aurait déjà étudié avec des élèves intégrés; (6) il aurait des amis handicapés; (7) il n'aurait jamais doublé une année scolaire; (8) il n'aurait pas d'expérience avec les ÉHDAA et (9) il serait en formation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
SOMMAIRE.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES APPENDICES.....	X

CHAPITRE 1

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Intégration scolaire d'hier à aujourd'hui.....	2
1.2 Intégration scolaire dans les diverses régions du Québec.....	6
1.3 Situation actuelle en matière d'intégration scolaire.....	10
1.3.1 Portrait des ressources consacrées à la scolarisation des ÉHDAA.....	13
1.4 Attitude des enseignants: un facteur important.....	16
1.5 Conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire.....	17
1.6 Questions de recherche.....	19
1.7 Objectif général de la recherche.....	20
1.8 Importance de la recherche.....	21
1.9 Limites de la recherche.....	23
1.10 Organisation de la recherche.....	24

CHAPITRE 2

2. CONTEXTE THÉORIQUE

2.1 Définitions des concepts.....	27
2.1.1 Intégration.....	28
2.1.1.1 Inclusion.....	29
2.1.2 Changement.....	30
2.1.2.1 Résistance au changement.....	31
2.1.3 Attitudes.....	35
2.1.3.1 Mesure de l'attitude.....	41
2.1.4 Définitions des clientèles intégrées handicapées ou en difficulté.....	45
2.1.4.1 Élèves en difficulté.....	45
2.1.4.1.1 Élèves en difficulté d'apprentissage.....	46
2.1.4.1.2 Élèves ayant des troubles de la conduite ou du comportement.....	47
2.1.4.1.3 Élèves ayant une déficience intellectuelle légère.....	48
2.1.4.2 Élèves handicapés.....	48
2.1.4.2.1 Élèves handicapés en raison d'une déficience intellectuelle.....	49
2.1.4.2.2 Élèves handicapés en raison d'une déficience physique.....	50
2.1.4.2.3 Élèves handicapés en raison d'une déficience sensorielle.....	51

2.1.4.2.4	Élèves handicapés par des troubles sévères de développement.....	53
2.1.4.2.5	Élèves handicapés, multiples déficiences ou difficultés..	54
2.1.4.2.6	Élèves séropositifs ou sidéens.....	54
2.2	Études scientifiques portant sur les facteurs facilitant l'intégration scolaire des ÉHDAA dans la classe ordinaire.....	54
2.2.1	Attitudes face au changement qu'amène l'intégration scolaire.....	55
2.2.2	Changement d'attitude des enseignants.....	59
2.2.3	Préparation des enseignants et les ressources disponibles.....	62
2.2.4	Attitudes à l'égard des ÉHDAA intégrés en relation avec le profil des enseignants et des autres intervenants.....	72
2.2.4.1	Attitude versus le genre.....	72
2.2.4.2	Attitude versus la formation académique.....	73
2.2.4.3	Attitude versus le niveau d'enseignement.....	74
2.2.4.4	Intégration scolaire versus l'âge du personnel enseignant.....	78
2.2.4.5	Attitudes des enseignants du secteur ordinaire versus les autres intervenants du milieu scolaire.....	79
2.2.4.6	Profil idéal de l'enseignant qui favorise des attitudes positives.....	82
2.2.5	Différences d'attitudes à l'égard des diverses clientèles d'ÉHDAA.....	84
2.2.5.1	Attitudes des enseignants envers les élèves séropositifs ou sidéens et leur intégration scolaire dans la classe ordinaire....	86
2.2.5.2	Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté légère d'apprentissage.....	90
2.2.5.3	Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté grave d'apprentissage.....	91
2.2.5.4	Attitudes des enseignants envers les élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement et les mésadaptés socio-affectifs.....	91
2.2.5.5	Attitudes des enseignants envers les élèves ayant des déficiences intellectuelles.....	93
2.2.5.6	Attitudes des enseignants envers les élèves handicapés auditifs.....	95
2.2.5.7	Attitudes des enseignants envers les élèves handicapés visuels.....	96
2.2.5.8	Attitudes des enseignants envers les élèves handicapés physiques.....	96
2.2.5.9	Attitudes des enseignants envers les élèves ayant des problèmes multiples	97

CHAPITRE 3

3. MÉTHODE DE RECHERCHE

3.1	Objectifs de recherche.....	105
3.2	Procédure.....	106
3.2.1	Échantillon des sujets.....	106
3.2.2	Distribution des répondants.....	107
3.2.2.1	Distribution des répondants quant au genre.....	108

3.2.2.2	Distribution des répondants quant à leur profession.....	108
3.2.2.3	Distribution des répondants quant à leur âge.....	109
3.2.2.4	Distribution des répondants quant au nombre d'enfants et quant à la fratrie.....	110
3.3	Type de recherche et méthode de collecte de données.....	113
3.4	Instrument de mesure.....	113
3.4.1	Présentation du questionnaire.....	114
3.4.2	Traitement et analyse.....	116
3.5	Définition opératoire des variables.....	117
3.5.1	Variable parents.....	118
3.5.2	Variable non-parents.....	119
3.5.3	Variable femmes.....	119
3.5.4	Variable hommes.....	119
3.5.5	Variable intervenants du primaire.....	119
3.5.6	Variable intervenants du secondaire.....	120
3.5.7	Variable enseignants.....	120
3.5.8	Variable enseignants en formation.....	120
3.5.9	Variable défavorable au principe.....	120
3.5.10	Variable favorable au principe.....	121
3.5.11	Variable déjà fréquenté des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	121
3.5.12	Variable n'ont pas fréquenté des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	121
3.5.13	Variable avec amis handicapés.....	122
3.5.14	Variable sans amis handicapés.....	122
3.5.15	Variable jamais doublé.....	122
3.5.16	Variable doublé.....	122
3.5.17	Variable enfant unique.....	123
3.5.18	Variable fratrie.....	123
3.5.19	Variable niveau d'information suffisant.....	123
3.5.20	Variable niveau d'information insuffisant.....	123
3.5.21	Variable sans expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	124
3.5.22	Variable avec expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	124

CHAPITRE 4

4. RÉSULTATS

4.1	Analyse des données.....	126
4.2	Présentation des résultats.....	127
4.2.1	Présentation des données descriptives.....	127
4.2.1.1	Distribution des répondants quant au fait d'avoir repris une année scolaire.....	127
4.2.1.2	Distribution des répondants quant à leur formation.....	128
4.2.1.3	Distribution des répondants quant à leur expérience de vie auprès de personnes handicapés ou en difficulté.....	131
4.2.1.4	Opinion des répondants par rapport au principe de l'intégration et de la politique du MÉQ.....	133
4.2.1.5	Perception des enseignants en regard du nombre d'élèves	

	handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans les écoles.....	136
4.2.1.6	Influence des sources de pression pour modifier l'attitude du répondant.....	137
4.2.1.7	Existence de ressources suffisantes.....	139
4.2.1.8	Opinion des répondants au sujet de l'intégration pour chacune des catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	140
4.2.1.9	Préparation des différents intervenants et des diverses clientèles.....	142
4.2.1.10	Présentation de l'opinion des répondants en regard des énoncés qui ont trait à l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves en difficulté.....	145
4.2.2	Présentation des données comparatives.....	151
4.2.2.1	Attitude des répondants parents versus les non-parents.....	152
4.2.2.2	Attitude des répondants femmes versus hommes.....	156
4.2.2.3	Attitude des intervenants au primaire versus ceux du secondaire.....	159
4.2.2.4	Attitude des enseignants versus les enseignants en formation.....	164
4.2.2.5	Attitude des répondants défavorables au principe général de l'intégration versus ceux qui sont favorables.....	169
4.2.2.6	Attitude des enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir versus ceux qui ont un niveau d'information suffisant.....	174
4.2.2.7	Attitude des enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés versus ceux qui non jamais étudiés avec des élèves intégrés.....	177
4.2.2.8	Attitude des enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés versus ceux qui ont des amis handicapés.....	180
4.2.2.9	Attitude des enseignants qui n'ont jamais doublé versus ceux qui ont déjà doublé.....	183
4.2.2.10	Attitude des répondants ayant de la fratrie versus ceux qui sont des enfants uniques.....	186
4.2.2.11	Attitude des répondants n'ayant pas d'expérience avec les ÉHDAA versus ceux ayant de l'expérience.....	188

CHAPITRE 5

5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1	Interprétation des résultats quant aux données descriptives.....	195
5.1.1	Formation des enseignants en relation avec la clientèle des élèves en difficulté.....	195
5.1.2	Expérience de vie auprès de personnes handicapés ou en difficulté....	198
5.1.3	Principe de l'intégration et de la politique du ministère de l'Éducation du Québec.....	199
5.1.4	Perception des enseignants en regard du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans les écoles.....	200
5.1.5	Influence des sources de pression pour modifier l'attitude du répondant.....	201

5.1.6	Existence de ressources suffisantes.....	202
5.1.7	Opinion des répondants en regard de l'intégration des ÉHDAA intégrés dans une classe ordinaire.....	204
5.1.8	Préparation des différents intervenants et des diverses clientèles.....	205
5.1.9	Opinion des répondants en regard d'énoncés qui ont trait à l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté..	206
5.2	Interprétation des résultats quant aux données comparatives.....	209
5.2.1	Répondants parents versus les non-parents.....	209
5.2.2	Répondants femmes versus hommes.....	210
5.2.3	Intervenants au primaire versus ceux du secondaire.....	211
5.2.4	Enseignants versus les enseignants en formation.....	212
5.2.5	Répondants défavorables au principe général de l'intégration versus ceux qui sont favorables.....	212
5.2.6	Enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir versus ceux qui ont un niveau d'information suffisant.....	213
5.2.7	Enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés versus ceux qui n'ont jamais étudié avec des élèves intégrés.....	213
5.2.8	Enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés versus ceux qui ont des amis handicapés.....	214
5.2.9	Répondants qui n'ont jamais doublé versus ceux qui ont déjà doublé.....	214
5.2.10	Répondants ayant de la fratrie versus ceux qui sont des enfants uniques.....	215
5.2.11	Répondants n'ayant pas d'expérience avec les ÉHDAA versus ceux ayant de l'expérience.....	215
5.3	Caractéristiques qui ont une influence positive sur l'attitude des enseignants...	216
5.3.1	Identification des variables influant sur l'attitude positive des enseignants en regard de l'intégration en classe ordinaire de chaque catégorie d'élèves handicapés ou en difficulté.....	216
5.3.2	Profil idéal de l'enseignant qui favorise des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire.....	222
CONCLUSION.....		224
RÉFÉRENCES.....		230
APPENDICES.....		242

P.S.: Dans ce mémoire, le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
01	Effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au secteur public pour l'année 1994-1995.....	12
02	Distribution des répondants (n=190) quant à la profession qu'ils occupent actuellement.....	109
03	Distribution des répondants (n=182) quant à un groupe d'âge.....	110
04	Distribution des répondants (n=188) quant au nombre de frères et de soeurs qu'ils ont.....	112
05	Distribution des répondants (n=184) quant au nombre de cours qui traitent des élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont l'intention de suivre.....	129
06	Distribution des répondants (n=186) quant au nombre de cours traitant des élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont présentement suivis dans leur formation.....	129
07	Distribution des répondants (n=184) quant au nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qu'il y avait dans leur classe lorsqu'ils étaient étudiants.....	133
08	Distribution des répondants (n=186) quant à leur opinion par rapport au principe de l'intégration dans la classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	134
09	Distribution des répondants (n=179) quant à leur opinion par rapport à la politique actuellement en vigueur au MEQ concernant l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire.....	135
10	Distribution des répondants (n=178) quant à l'adéquation du nombre réel d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage présentement intégrés dans les écoles.....	137
11	Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard des sources d'influence qui ont une incidence sur leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	138
12	Présentation de l'opinion des répondants quant à l'existence de ressources suffisantes pour intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	139

13	Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	141
14	Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard de la préparation adéquate des diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté pour leur intégration en classe ordinaire.....	143
15	Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard de la préparation adéquate des différents intervenants du milieu scolaire pour faire face à l'intégration en classe ordinaire d'ÉHDAA.....	144
16	Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard à des affirmations qui ont trait à l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.....	146
17	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des répondants qui sont parents (n=50) et des répondants non parents (n=140) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	153
18	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des femmes (n=133) et des hommes (n=54) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	157
19	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des intervenants du primaire (n=23) et des intervenants du secondaire (n=109) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	160
20	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des enseignants (n=69) et des enseignants en formation (n=121) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	165
21	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des répondants défavorables au principe (n=58) et des répondants favorables au principe (n=128) de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	170

22	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir (n=138) et des enseignants qui ont un niveau d'information suffisant pour intervenir (n=47) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	175
23	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés (n=73) et des enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés (n=111) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	178
24	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés (n=107) et des enseignants qui ont des amis handicapés (n=80) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	181
25	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui n'ont jamais doublé (n=155) et des enseignants qui ont déjà doublé (n=20) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	184
26	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des répondants ayant de la fratrie (n=175) et des répondants enfants uniques (n=13) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	187
27	Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-f de Fisher quant aux attitudes des répondants n'ayant pas d'expérience avec les ÉHDAA (n=100) et des répondants ayant de l'expérience avec les ÉHDAA (n=86) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.....	189

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
01	Représentation schématique du modèle de Fazio (1986) sur le processus de la relation attitude-comportement..... 39
02	Distribution des répondants (n=187) quant au genre..... 108
03	Distribution des répondants (n=190) quant au nombre d'enfants qu'ils ont..... 111
04	Distribution des répondants (n=175) quant au fait d'avoir repris ou non une année scolaire au cours de leur formation académique..... 128
05	Distribution des répondants (n=188) quant au fait d'être membre d'un comité ou d'un organisme s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou plusieurs types d'élèves en difficulté..... 130
06	Distribution des répondants (n=187) quant au fait d'avoir présentement des amis qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage..... 131
07	Distribution des répondants (n=186) quant au fait d'avoir fréquenté des amis handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage lorsqu'ils étaient étudiants au primaire ou au secondaire..... 132

LISTE DES APPENDICES

Appendice	Page
01 Questionnaire d'évaluation sur les attitudes des enseignantes et enseignants envers les élèves intégrés (QEAEIEI 93-1).....	242
02 Lettres de présentation du questionnaire.....	252
03 Légende du questionnaire.....	257
04 Commentaires des répondants.....	260
05 Codification des handicaps et des difficultés (MEQ et CSE).....	273
06 Liste des sigles et Lexique.....	277
07 Tableau des auteurs sur les attitudes des enseignants en regard de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.....	280

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Intégration scolaire d'hier à aujourd'hui

Les professionnels de l'enseignement vivent présentement une étape importante de changement dans l'application de leur profession. L'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté fait maintenant partie de leur quotidien et ils doivent vivre avec cette nouvelle réalité. Cependant, qu'en pensent-ils vraiment et sont-ils adéquatement formés pour faire face à cette nouvelle vision éducative?

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ne s'est pas faite du jour au lendemain. Certains ne voient pas cela d'un bon oeil. Toutefois, vu une conscience sociale très forte pour l'égalité de toutes les personnes, le principe de l'intégration commence à s'affirmer et devient plus qu'un souhait. Pour ce faire, il faut remonter au début des années 1960, décennie au cours de laquelle le ministère de l'Instruction publique entreprend la plus importante réforme scolaire jamais faite au Québec. En effet, en 1964, le "rapport Parent" propose la démocratisation de l'enseignement et affirme que l'éducation spéciale ne doit pas former un réseau parallèle, mais doit être intégrée le plus normalement possible dans les écoles. Puis, les années 1970-1975 marquent la création de nombreuses écoles spéciales. Vers le milieu de la décennie 1970, les intervenants constatent une intolérance de plus en plus grande des enseignants du secteur ordinaire envers tout enfant déviant de la norme (Parent, 1989). Le nombre des

enfants en difficulté augmente d'une façon significative et spectaculaire. En 1960-1961, il n'y avait que 3350 enfants en difficulté. En 1969-1970, on en dénombre 40000 et près de 93000 en 1975-1976 (Ministère de l'Éducation, 1976). Cette augmentation peut s'expliquer, selon le ministère de l'Éducation (1976), par l'intolérance des enseignants, mais également par le fait qu'un meilleur dépistage est fait auprès des enfants. Le nombre des élèves isolés de la classe ordinaire devient ainsi trop important et est dénoncé par les milieux patronaux et syndicaux, soit par la centrale de l'enseignement du Québec et par la fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (Centrale de l'enseignement du Québec, 1983). Plus tard, dénonçant ce phénomène, le rapport COPEX (Ministère de l'Éducation, 1976) fait une mise en garde quant aux placements d'élèves à l'école spéciale. Ce mode d'intervention a pour effet de stigmatiser et d'étiqueter les élèves. À la suite de la publication de ce rapport, le milieu scolaire doit prendre certaines mesures pour corriger la situation dénoncée. Les principales recommandations favorisent particulièrement l'adoption de politiques d'intégration des enfants en difficulté dans l'école et la classe ordinaire. Cela implique que l'identification des besoins et les approches rééducatives doivent maintenant se centrer plus sur l'enfant que sur les services qu'il nécessite. Par cette volonté de "normalisation", les écoles en viennent à éliminer la prévalence du modèle médical et à considérer d'abord la personne avant de percevoir le handicap (Bouchard, 1985). Selon le gouvernement du Québec (1979), toutes ces mesures visent, d'une part, à donner plus de rigueur à l'acte éducatif et, d'autre part, à favoriser le maintien des élèves handicapés ou en difficulté dans la classe ordinaire.

En 1982, le ministère de l'Éducation du Québec (1982) dévoile ses intentions face à l'éducation des enfants en difficulté. En effet, pour offrir de meilleurs services éducatifs à cette clientèle, les commissions scolaires doivent modifier les structures du système

scolaire. Désormais, dans la mesure du possible, les écoles devront organiser les services offerts aux enfants en difficulté dans les classes et les activités ordinaires.

Il est difficile d'indiquer, avec précision, le nombre exact d'enfants intégrés et de décrire toutes les modalités de services utilisées par les commissions scolaires qui ont tenté des projets d'intégration. Cependant, dès le début des années 1980, il semble que les principes de l'intégration sont en voie de réalisation dans plusieurs commissions scolaires du Québec (Goupil et Boutin, 1983).

Dès cette époque, il est intéressant de constater que cette nouvelle vision de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'intégration, apporte des inquiétudes chez les intervenants. Les enseignants des classes ordinaires ont la crainte de ne pouvoir offrir des réponses pédagogiques adaptées à ces enfants qui avaient antérieurement quitté le secteur ordinaire parce qu'on leur avait fait des promesses de services plus adéquats dans le "secteur spécialisé" (Bouchard, 1985). Ainsi, au fur et à mesure que le mouvement d'intégration s'implante dans les écoles plusieurs critiques surgissent. Celles-ci viennent rappeler les effets négatifs de décisions trop hâtives dans le processus d'implantation de l'intégration (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981: citée dans Parent, 1989; Centrale de l'enseignement du Québec, 1983).

Aujourd'hui, l'intégration scolaire des personnes ayant une déficience intellectuelle ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est une réalité avec laquelle les intervenants scolaires doivent composer. L'intégration est souvent mal perçue par une communauté mal informée (Goupil, 1990). C'est pourquoi, pour intégrer leur enfant, des parents doivent argumenter et faire la preuve de l'efficacité et du bienfait de l'intégration scolaire. Certains parents ont porté des actions devant les tribunaux pour se faire entendre; et des

commissions scolaires portent les jugements des tribunaux en appel pour ne pas avoir à réaliser l'intégration d'élèves présentant des difficultés ou des handicaps importants. Ainsi, les parents doivent être bien structurés pour avoir le succès escompté dans leur démarche afin d'intégrer leur enfant handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Bien sûr, par l'article 47 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), le ministère oblige la direction des écoles à élaborer un plan d'intervention adapté pour tout élève en difficulté. Mais qu'en est-il réellement de la mise en application de ces plans d'intervention adaptés?

À ce sujet, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) en vigueur depuis 1989, prévoit l'établissement d'un plan d'intervention pour chaque élève handicapé ou chaque élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage scolaire dans les commissions scolaires du Québec. De plus, en 1992, lors de la mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation réaffirme la nécessité de coordonner les actions de tous, y compris les parents et les élèves, au sein de chaque plan d'intervention et les efforts de tous en vue d'adapter l'école aux besoins particuliers de certains élèves (Ministère de l'Éducation, 1992).

Certes, la loi oblige les directions à réaliser ce plan d'intervention, mais celui-ci doit s'assurer de la participation des principaux intervenants: les enseignants. Cependant, les enseignants s'estiment un peu oubliés dans l'élaboration et l'application de cette politique à l'intérieur de ce grand processus qu'est l'intégration (Cochrane et Westling, 1977). Pourtant les attitudes des enseignants sont déterminantes pour la réussite du processus (Madden et Slavin, 1983). Cela conduit à un questionnement: *Quelles sont les attitudes des enseignants en regard du phénomène de l'intégration en classe ordinaire?* Cette recherche vise à mesurer les attitudes des enseignants afin, premièrement, de cerner ces attitudes et, deuxièmement, de pouvoir leur assurer une formation efficiente pour répondre aux

conditions d'une intégration scolaire réussie. Ceci s'inscrit dans le même sens de plusieurs études (Association canadienne d'éducation, 1985; Madden et Slavin, 1983; Scruggs et Mastropieri, 1996; Villa, Thousand, Stainback et Stainback, 1992) qui prouvent que la compétence et les attitudes de l'enseignant contribuent à faciliter l'adaptation du programme d'intégration aux besoins de l'enfant.

Mais que se passe-t-il, présentement, en matière d'intégration scolaire dans les écoles? Les pages suivantes tenteront de répondre à cette question.

1.2 Intégration scolaire dans les diverses régions du Québec

Selon le Gouvernement du Québec (1991), la commission scolaire de Grande-Hermine, dans la région de Gaspé, a décidé il y a belle lurette que tous les efforts devaient être faits pour intégrer en classe ordinaire les élèves handicapés. Le président de la Commission scolaire régionale de la Péninsule, à Gaspé, et commissaire à la Commission Scolaire de Grande-Hermine, indique que sont de plus en plus rares les parents qui veulent le maintien en classe spéciale. Cependant, de sérieuses réticences se laissent percevoir chez les enseignants.

En effet, ce président de commission scolaire (Gouvernement du Québec, 1991) ne cache pas et souligne même qu'il existe un peu de résistance chez certains enseignants. Toutefois, dans cette région, c'est une petite minorité d'enseignants qui s'opposent à l'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Ainsi, le principal problème est d'intégrer les enfants qui ont des troubles de comportement puisque les enseignants ne sont pas préparés pour répondre à cette demande. Pour ce faire, il suggère de leur donner

du soutien et de leur donner des façons pour intervenir avec ce type de clientèle. En outre, ils ne doivent pas se culpabiliser s'ils n'obtiennent pas de succès immédiatement:

"la clé de l'intégration scolaire, c'est d'avoir un prof vendu à cette idée et d'avoir une direction d'école qui y croit également"
(Gouvernement du Québec, 1991, p. 8).

L'intégration repose donc beaucoup sur les attitudes et les compétences des administrateurs scolaires et des enseignants. La Commission scolaire Grand-Bois, dans la région de Porneuf, a tenu compte de ces craintes légitimes. Les enseignants ont pu obtenir de l'information d'organismes du milieu de la santé. Ils ont aussi favorisé la communication entre l'enseignant qui a eu un élève handicapé dans sa classe et celui qui l'accueille l'année suivante. Comme le note le directeur général de la commission scolaire Grand-Bois, l'intégration, c'est une question d'attitude. Il y a présentement huit élèves handicapés qui fréquentent les écoles ordinaires de Saint-Marc Des Carrières, Saint-Ubalde et Deschambault. Des enfants qui ont divers types de déficiences: intellectuelle, psychique, motrice ou auditive (Gouvernement du Québec, 1991).

La commission scolaire de Outaouais-Hull est à l'avant-garde au Québec. Pour les intervenants, l'intégration en classes ordinaires des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est maintenant chose faite. Comme le souligne le gouvernement du Québec (1991), au primaire, actuellement, chaque élève est intégré dans son école de quartier qui offre tous les services requis. Si un élève présente une déficience intellectuelle moyenne ou profonde, la commission scolaire mettra à la disposition de l'école des ressources pour qu'il puisse être intégré en fonction d'un plan individuel élaboré pour lui. Ainsi, comme l'indique le directeur des services éducatifs:

"Le mouvement d'intégration est tellement lancé que les parents et les enseignants acceptent difficilement qu'on revienne en arrière" (Gouvernement du Québec, 1991, p.16).

En 1990, la commission scolaire de Outaouais-Hull fait une consultation auprès des directions d'écoles, des enseignants et de conseils de parents. La très grande majorité des répondants conseillent de poursuivre dans le sens de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

En Mauricie, le directeur de l'école de Saint-Tite précise que la réussite de l'intégration scolaire repose beaucoup sur la volonté des gens en place, particulièrement sur la volonté des enseignants qui vont accueillir l'élève handicapé en classe. Même s'il est le premier à reconnaître que l'intégration pose un sérieux défi aux enseignants qui ont dans leur classe un élève handicapé et l'adulte qui l'accompagne, il n'insiste pas moins sur l'importance de garder ces élèves dans leur milieu avec les enfants de leur quartier. Tout en soulignant que certains enseignants peuvent avoir encore certaines restrictions, le directeur de l'école de Saint-Tite croit que le personnel enseignant réalise de plus en plus que l'intégration est faisable (Gouvernement du Québec, 1991).

À la commission scolaire Taillon, de Saint-Hubert, les jeunes enseignants ou la plupart des enseignants dynamiques et ouverts sont, en règle générale, favorables à l'intégration s'ils reçoivent un soutien technique et s'il n'y a pas d'accroissement de leur charge. Par ce fait même, selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996), la qualité de l'intégration est assurée. Le plan d'intervention personnalisé est maintenant une obligation statutaire de la loi qui doit prévoir les moyens nécessaires à une bonne intégration. Après quelques

semaines, si des problèmes surviennent, il faut réévaluer ce plan. Les comités consultatifs des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, maintenant obligatoires dans les commissions scolaires, supervisent ces plans d'intervention qui sont sous la responsabilité du directeur de l'école (Gouvernement du Québec, 1991).

La commission scolaire anglophone du District of Bedford, laquelle compte neuf écoles primaires et une polyvalente, opte pour une philosophie d'intégration des élèves handicapés depuis six ans déjà. Aujourd'hui, l'intégration est mission accomplie. Le Gouvernement du Québec (1991) souligne que sur les 2700 élèves de cette commission scolaire, 39 sont handicapés et intégrés dans les classes ordinaires. L'intégration, selon le directeur et conseiller en adaptation scolaire de cette commission, semble être adéquate tant pour les élèves handicapés, que pour les autres élèves. Ces derniers apprennent à considérer la différence comme quelque chose d'enrichissant. Constatant qu'il existe plusieurs moyens pour atteindre certains objectifs, le directeur note qu'il faut être inventif dans les pédagogies, mais encore faut-il que les enseignants démontrent une attitude favorable à ce processus.

Ainsi, comme le souligne le Gouvernement du Québec (1991), plusieurs écoles sont sur la bonne voie pour faciliter l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Malheureusement, pour d'autres, le pas n'est pas franchi. Pour aider ces écoles à s'orienter vers le processus de l'intégration, au départ, il faut bien connaître et comprendre les attitudes des enseignants.

1.3 Situation actuelle en matière d'intégration scolaire

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1996), plus de 200 000 personnes au Québec présentent une déficience intellectuelle, ce qui représente 2,64% de la population. Le maintien de ces élèves dans la communauté, dans leur famille et leur arrivée à l'école présente plusieurs difficultés. Les attitudes face à l'intégration sont bien différentes d'une personne à l'autre. La preuve en est que depuis 1980, les tribunaux ont rendu plus de onze jugements suite à des demandes d'intégration. Plusieurs de ces cas ont fait les manchettes de nombreux quotidiens ainsi qu'à la télévision, tels que: Danny R. (Cour d'appel, 1994, no: 200-09-000160-934 et Tribunal des Droits de la personne, 1993, no: 200-53-000005-913); David M. (Cour d'appel, 1994b, no: 500-09-001750-918) et Maud A. (Cour supérieure, 1994, no: 500-05-014263-881 et 500-05-000560-894, 1994-05-11). Pour bien démontrer cette problématique, le cas Danny R. de Québec, classé déficient léger, contre la commission scolaire Ancienne-Lorette-Montcalm est un exemple concret qui indique que l'intégration n'est pas perçue de la même façon par tous les acteurs du monde scolaire. Même si la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) est en fonction, c'est un verdict du Tribunal des Droits de la personne, en 1993, qui oblige la direction de cette commission scolaire à intégrer cet étudiant.

"Le Tribunal des Droits de la personne ordonne au directeur de l'école que fréquentera Danny R. d'assurer les ressources requises pour préparer les enseignants et enseignantes qui travailleront auprès de Danny et de leur apporter, ainsi qu'à Danny, l'appui nécessaire au moyen de l'aide de professionnels en éducation spécialisée" (Tribunal des Droits de la personne, 1993, p.142).

La commission scolaire intimée porte cette décision en appel, en 1993, et la Cour d'appel du Québec, en 1994, renverse la décision rendue par le Tribunal des Droits de la personne:

"Les ordonnances de la juge du Tribunal des droits de la personne concernant l'élaboration et l'implantation d'un programme d'accès à l'égalité sont rejetées" (Cour d'appel, 1994a, p.1198).

De plus, la Cour d'appel du Québec (1994a) affirme, dans cette même cause, que l'intégration en classes ordinaires des enfants handicapés intellectuellement n'est pas un droit protégé par la Charte des droits du Québec. Ainsi, les juges de la Cour d'appel indiquent que les commissions scolaires peuvent décider d'inscrire un enfant handicapé intellectuellement dans une classe spéciale plutôt qu'une classe ordinaire sans être taxées de discrimination à l'égard de cet enfant.

L'intégration en classe ordinaire des étudiants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage n'est donc pas un processus simple. De fait, cette nouvelle approche d'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage apporte des inquiétudes chez les intervenants. En effet, répondre aux besoins d'un enfant en difficulté dans le cadre le plus normal possible invite à un défi pédagogique où se dressent de nombreuses embûches: attitudes négatives, méconnaissance du jeune en difficulté, manque de ressources et de services d'aide (Goupil, 1990).

Le tableau 01 établit un relevé des étudiants atteints d'une déficience ou d'une difficulté et qui sont intégrés au secteur public pour l'année scolaire 1994-1995.

TABLEAU 01

Effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou
d'apprentissage au secteur public pour l'année
1994-1995

Catégories d'élèves	Précolaire	Primaire	Secondaire	Total
Déficiência intellectuelle légère	54	1711	1846	3611
Déficiência intellectuelle moyenne	154	715	1029	1898
Déficiência intellectuelle profonde	34	272	433	739
Déficiência visuelle	24	249	222	495
Déficiência auditive	129	811	756	1696
Déficiência physique	222	1148	783	2153
Déficiences multiples	359	3210	2635	6204
Total ÉH	976	8166	7704	16796
Difficulté d'apprentissage légère	261	25989	21202	47452
Difficulté d'apprentissage grave	392	16830	26824	44046
Difficulté d'adaptation	122	10672	12502	23296
Total ÉDAA	775	53491	60528	114794
Nombre total d'élèves	99385	521170	413866	1034421

Source: Ouellet, M. (1995). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Les clientèles énumérées dans le tableau 01 sont intégrées pour l'année scolaire 1994-1995 au secteur public au préscolaire, au primaire et au secondaire. Ce tableau indique que pour les élèves handicapés (incluant plusieurs types de déficiences), il y a 976 élèves handicapés intégrés au préscolaire, 8166 intégrés au primaire et 7704 intégrés au secondaire pour un total de 16797 élèves handicapés intégrés. Ce nombre s'avère relativement stable au cours des dix dernières années. La proportion d'élèves handicapés varie, pour sa part, entre 1,3 et 2% selon les régions, avec une moyenne de 1.6% (Ouellet, 1995). Au Québec, dans les écoles publiques, en 1994-1995, il y avait 775 élèves déclarés en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au préscolaire, 53491 au primaire et 60528 au secondaire, pour un total de 114794 (Ouellet, 1995; Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Contrairement au nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés qui est stable, le nombre d'handicapés intégrés augmente au cours des dernières années. La proportion d'élèves en

difficulté varie entre 9 et 14,5% selon les régions, avec une moyenne de 11,2% (Ouellet, 1995). Ceci indique un effectif total de plus de 130000, ce qui représente près de 13% de la population scolaire du primaire et du secondaire.

Il est maintenant important de constater qu'une intégration scolaire efficiente ne peut se faire sans l'apport de certaines ressources indispensables. La partie 1.3.1 de ce chapitre trace un portrait global du financement ainsi que du personnel nécessaire à une actualisation et une organisation adéquate du processus d'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

1.3.1 Portrait des ressources consacrées à la scolarisation des ÉHDAA

Sur le plan des ressources financières d'abord, le secteur de l'adaptation scolaire coûtait en 1993-1994, 1 milliard 98 millions de dollars, comparativement à 860 millions de dollars en 1990-1991. Cela représente un peu plus du huitième du budget total de l'enseignement obligatoire qui se chiffrait, en 1994-95, à 7 milliards 320 millions de dollars. Cet argent ne peut cependant être entièrement consacré à pallier le handicap des élèves ou à corriger leurs difficultés. Si les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentent en effet 13% de l'effectif scolaire total, une partie de l'argent alloué par le ministère de l'Éducation pour ces élèves doit donc aussi servir à payer 13% du budget du fonctionnement des commissions scolaires: salaires des différents personnels, chauffage et entretien des établissements, transports scolaires, etc.(Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

Une fois le montant calculé et alloué par le ministère de l'Éducation, il fait cependant partie d'une enveloppe budgétaire globale et ce sont les commissions scolaires qui décident

comment elles le dépensent. Ainsi, jusqu'en 1997-1998, le ministère de l'Éducation verse aux commissions scolaires, par exemple, un montant équivalent à un poste d'orthopédagogue par dix-sept postes d'enseignants; mais ce sont les commissions scolaires qui décident si, avec cet argent, elles vont effectivement embaucher des orthopédoques, des psychoéducateurs, des techniciens en éducation spécialisée ou un peu de tout cela, selon les besoins des écoles et des élèves eux-mêmes (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Si ces ressources sont gérées d'une mauvaise façon, il devient évident que ce type de procédure est un obstacle majeur pour favoriser l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, car le manque de ressources suffisantes amène une résistance au changement chez les enseignants qui pratiquent dans les écoles où les ressources sont mal distribuées.

Les ressources humaines affectées à la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage comprennent du personnel enseignant ordinaire, des enseignants spécialisés orthopédoques, du personnel professionnel, tels que: psychologues, orthophonistes, psychoéducateurs et du personnel de soutien, lequel comprend les techniciens en éducation spécialisée et les accompagnateurs. L'examen de l'évolution quantitative du personnel oeuvrant auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au préscolaire et au primaire révèle que le personnel enseignant spécialisé diminue d'environ 2% au cours des cinq dernières années. Le personnel de soutien, pour sa part, triple. Par ailleurs, il a plutôt doublé si on considère le nombre d'équivalents à temps complet (Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

De plus, selon l'Association canadienne d'éducation (1985), il n'est pas tâche facile, pour bon nombre de commissions scolaires, de déterminer le bon programme et de recruter du personnel compétent. L'organisation de l'horaire, la taille de la classe, la nécessité de

satisfaire aux besoins particuliers des élèves en difficulté, la rénovation des installations, l'obligation de procurer aux écoles les ressources appropriées, l'enseignement individualisé et la délégation aux enseignants des classes ordinaires de la responsabilité générale posent des problèmes aux commissions scolaires.

En fait, il existe des différences notables entre le réseau privé et le réseau public en matière d'intégration. Ainsi, seul le réseau public est tenu de recevoir tous les élèves jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge limite de l'obligation scolaire fixé à 16 ans pour le secteur ordinaire et à 21 ans pour l'adaptation scolaire. L'école privée n'est pas tenue d'accepter ni de garder dans ses rangs les élèves moins performants ni d'intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'ailleurs, seule une faible proportion de sa population est composée d'élèves de cette catégorie. En effet, il n'y a que 2% d'élèves intégrés au primaire et 0,2% au secondaire en comparaison avec les écoles publiques qui ont respectivement 12% d'élèves intégrés au primaire et 16,2% au secondaire (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996).

Autre que les ressources, l'attitude des enseignants est très importante pour l'intégration. Selon ces auteurs (Alves et Gottlieb, 1986; Beausoleil, 1982; Goupil, 1997; Maertens et Bowen, 1996), cette variable devient la clef stratégique pour la réussite d'une intégration scolaire efficiente. Des attitudes positives favorisent le processus d'intégration et des attitudes négatives produisent des forces restrictives envers ce même processus. Le point suivant aborde l'attitude des enseignants.

1.4 Attitude des enseignants: un facteur important

Selon Bouchard (1985), l'intégration des élèves éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage apporte beaucoup de changements dans la vie professionnelle de l'enseignant. Cette nouvelle pédagogie requiert de lui une souplesse très grande et des habiletés spécifiques auxquelles il faut le préparer.

En effet, l'intégration dans la classe ordinaire, cette nouvelle responsabilité confiée aux enseignants, vient bouleverser le travail de ces derniers. Ceux-ci disent manquer de formation envers ce nouveau phénomène, ce qui a pour effet de provoquer des situations parfois délicates (Adams, Quintero, Killoran, Striefel et Frede, 1987). Dans une de leurs recherches aux États-Unis, Alves et Gottlieb (1986) remarquent que les enseignants se comportent de façon différente lorsqu'ils font face à des étudiants handicapés ou encore devant des étudiants forts ou faibles. Les enseignants, lorsqu'ils enseignent à des étudiants handicapés, ne savent pas vraiment quel but prioriser: l'instruction ou la socialisation.

Au Québec, la politique de l'adaptation du ministère de l'Éducation (1991) confirme que la classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages, étant donné, entre autres choses, la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. De ce fait, la classe ordinaire devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires.

Par contre, le transfert des mésadaptés socio-affectifs d'une classe spéciale à une classe ordinaire amène différents problèmes, particulièrement l'influence ou l'effet d'entraînement subi par l'élève dans une classe spéciale composée exclusivement d'élèves au

comportement souvent difficile. Par ailleurs, l'effet pygmalion, décrit par Rosenthal et Jacobson (1971: cités dans Beausoleil, 1982), peut aussi jouer sur des élèves qui sont classés mésadaptés socio-affectifs, ils sont trop souvent perçus et traités selon certaines attentes négatives de leurs éducateurs. Les enseignants ont donc besoin d'un soutien et d'une formation adéquate pour bien comprendre le processus d'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi, le ministère de l'Éducation (1993) souligne que l'ampleur des conséquences humaines et économiques, individuelles et collectives découlant de l'exclusion scolaire et sociale de ces élèves justifie les efforts à déployer pour les aider à acquérir une personnalité mieux équilibrée et un diplôme d'études. Cependant, un problème persiste: il semble que dans certains cas, des élèves provoquent, par leurs comportements perturbateurs, des attitudes de rejet de la part des intervenants scolaires. Il apparaît clairement que les enseignants et enseignantes désirent recevoir du perfectionnement sur l'intervention auprès des élèves ayant des troubles de comportement ou handicapés (Ministère de l'Éducation, 1993).

Donc, l'intégration amène un changement majeur dans notre système scolaire québécois et, pour que ce changement soit durable et efficient, il faut impliquer les intervenants de premières instances que sont les enseignants. Si les gestionnaires en sont les principaux promoteurs, les autres acteurs éducatifs ont aussi un rôle important à jouer dans ce passage à un autre modèle (Conseil supérieur de l'éducation, 1993a).

1.5 Conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire

La situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage mérite une attention particulière. D'abord, parce que l'école doit s'acquitter de sa mission

d'instruction, de socialisation et de qualification à l'égard de ces élèves comme tous les autres et, ensuite, compte tenu de l'augmentation de leur nombre et du désir de les intégrer le plus possible à la classe ordinaire, il faut s'assurer que les conditions d'un accueil réussi soient réunies. Dans les commissions scolaires, 12,6% des élèves sont aux prises avec ce type de difficultés. Plus des deux tiers d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage alors que près d'un élève sur cinq fait partie de cette catégorie parce qu'il a des difficultés de comportement. Les élèves atteints d'un handicap physique ou d'une déficience intellectuelle ne représentent qu'un peu plus de 10% des élèves de cette catégorie (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996).

Lors de la commission des états généraux sur l'éducation (1996), de nombreux participants et participantes affirment qu'il y a des conditions à respecter pour assurer le succès du processus d'intégration. Il paraît ici utile de les rappeler: dépistage précoce des difficultés des élèves; évaluation juste de leurs besoins et formulation d'objectifs raisonnables; élaboration du plan d'intervention préalablement au classement; prise en considération du choix des parents et de l'expertise ainsi que de l'attitude de celles et ceux qui interviennent auprès de l'élève; soit: les parents, le personnel de direction, les enseignants, le personnel professionnel et de soutien. La sensibilisation des autres élèves, la disponibilité de ressources humaines, notamment du personnel professionnel et technique comme soutien aux élèves et aux enseignants, et l'obtention de ressources financières appropriées ainsi que la collaboration fonctionnelle des partenaires; tels: les professionnels de la santé et des services sociaux, des organismes communautaires et les entreprises sont aussi des variables sur lesquelles une attention particulière doit être apportée.

1.6 Questions de recherche

Les pages précédentes exposent une situation délicate sur plusieurs points en ce qui a trait à l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Plusieurs variables sont importantes, voire essentielles, versus la réussite du processus de l'intégration. Ces éléments ont fait l'objet de recherches scientifiques par le passé et les chercheurs soulignent clairement l'importance de leur compréhension et de leur analyse afin d'instaurer une ambiance qui dégage des forces motrices facilitant l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.

Considérant les limites d'une recherche (Gauthier, 1990), il est impossible de traiter l'ensemble des points exposés dans les lignes précédentes. Cette étude cible volontairement son questionnement sur deux aspects majeurs qui ont un impact sur le processus d'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi, parce que plusieurs auteurs démontrent que l'attitude des enseignants est un facteur important pour réaliser avec efficience l'intégration, cette recherche répond aux questions suivantes:

Quelles sont les attitudes des enseignants quant à l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire ?

Quelles sont les caractéristiques personnelles des enseignants qui prédisent de bonnes attitudes quant à l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire?

1.7 Objectif général de la recherche

Aujourd'hui, la nécessité d'opter pour un changement de modèle administratif au niveau scolaire est de plus en plus important pour répondre aux besoins de la communauté.

"Non seulement le modèle dominant révèle-t-il son insuffisance, mais la conjoncture sociale elle-même tout comme les exigences profondes de la mission éducative nous renvoient à la nécessité d'opter pour un changement de paradigme" (Conseil supérieur de l'éducation, 1993a, p.24).

De plus, le processus d'intégration exige, chez tous les intervenants, l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles pratiques administratives (Association canadienne d'éducation, 1985; Parent, Fortier et Boisvert, 1993). La présente recherche, basée sur l'importance de connaître les attitudes des enseignants, tente d'identifier clairement les variables qui sont favorables dans l'implantation de ce nouveau modèle de gestion scolaire qu'est l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'intégration est définie comme le processus par lequel, dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible, des enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des enfants de classes ordinaires, lesquels ayant des habiletés et des comportements différents, doivent vivre des activités communes d'apprentissage (Bouchard, 1985; Goupil, 1991; Madden et Slavin, 1983, Ouellet, 1992; Parent et al., 1993).

Cependant, le changement dans l'environnement scolaire n'est pas une chose qui se fait rapidement, cela demande beaucoup d'efforts de l'organisation tout entière. Plusieurs auteurs (Collerette et Delisle, 1997; Kanter, Stein et Jick, 1992; Williamson et Johnston,

1991) ont étudié le phénomène et ils sont unanimes à dire que le changement, pour être efficient, doit être planifié, structuré et bien dirigé pour qu'il soit bien accepté. Ce qui comprend une connaissance des attitudes des intervenants de premières lignes, les enseignants.

"Change is probably one of the most troubling and challenging tasks facing organisations today" (Kanter, Stein et Jick, 1992, p.175).

Le point suivant fera part de l'importance de la présente étude sur les attitudes des enseignants en regard de l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, à l'égard de la nouvelle vision que prône le ministère de l'Éducation depuis 1981.

1.8 Importance de la recherche

Selon Bouchard (1985), les objectifs d'apprentissage à l'étude ainsi que les rythmes et la mise en situation d'apprentissage constituent quelques-unes des étapes d'un plan d'enseignement. Mais pour que celui-ci soit efficace, il faut également tenir compte de la fonction et des méthodes d'enseignement aussi bien que des modes d'évaluation. Donc, accepter l'intégration, c'est refuser le concept qui veut que tous les élèves doivent apprendre la même chose, en même temps, avec le même matériel et dans les mêmes conditions. Redden et Blackhurst (1978: cités dans Brunet et Goupil, 1983a) indiquent que 500 enseignants, ayant vécu des expériences malheureuses en intégration, sont d'accord pour dire que les éléments les plus importants pour favoriser le succès de l'intégration sont la préparation du milieu et la formation des maîtres. Brunet et Goupil (1983b) disent

également que les attitudes des intervenants sont aussi prépondérantes dans le processus d'intégration. Une étude de Parent et al. (1993) indique que les enseignants du primaire ont des attitudes plutôt négatives lorsqu'ils sont questionnés sur l'intégration.

De plus, Girard, Leduc et Morissette (1987) font une recension des écrits sur les attitudes qui permettent d'affirmer qu'il est possible de changer les attitudes à l'égard des personnes handicapées. Cependant, avant de modifier ces attitudes, il faut les identifier; d'où l'importance de cette recherche. Si l'on peut déterminer quelles sont les attitudes des enseignants face au phénomène de l'intégration scolaire, il appert qu'il sera plus facile d'aller informer les enseignants en agissant directement sur leurs besoins de formation quant à la problématique de l'intégration.

"What is vital to a successful change effort is understanding how recipients¹ perceive the change and how they experience it" (Kanter, Stein et Jick, 1992, p.380).

Ainsi, plus la préparation des enseignants sera adéquate, plus le niveau de résistance face à ce changement diminuera.

"New attitudes are learned in essentially the same way all new information is learned" (Williamson et Johnston, 1991, p.3).

Cette recherche s'inscrit dans les orientations du ministère de l'Éducation (1993) qui renouvelle la politique de l'adaptation scolaire dans son document intitulé: *"La réussite pour elles et eux aussi"*:

¹ le mot recipients représente un large groupe de personne qui adoptent et qui s'adaptent au changement. Traduction libre de l'auteur

"Le recours à la classe spécialisée et à l'école spécialisée ne devrait être envisagé que pour des élèves ayant besoin de services qu'il n'est plus possible ou souhaitable pour l'élève d'organiser dans le cadre de la classe ou de l'école ordinaire" (Ministère de l'Éducation, 1993, p. 17).

1.9 Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites. En effet, les écrits utilisés, provenant surtout du Canada et des États-Unis, ne permettent pas de dire que cette étude est exhaustive, car beaucoup d'autres données sont sûrement disponibles sur ce sujet dans d'autres pays. Elles sont donc manquantes dans le cadre théorique.

Pour ce qui est du questionnaire utilisé, il est nouveau et, même s'il a été évalué et examiné par un jury d'experts, sa validation ne peut garantir qu'il n'y aura pas d'erreurs que ce soit dans la précision de la cueillette des données ou encore dans la validité de la mesure de l'attitude chez le répondant. De plus, selon Gauthier (1990), l'échelle de type Likert utilisée dans cette étude n'est valide que par rapport à la population échantillonnée, et l'utilisation de cette échelle, dans une autre population ou à un autre moment dans le temps auprès de la même population, doit être soumise à la vérification par pré-enquête.

D'autres éléments viennent aussi influencer sur les résultats que ce soit par rapport aux limites mêmes du questionnaire, ou encore au niveau des sujets utilisés dans cette étude. De plus, l'échantillonnage ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population québécoise.

Ainsi, plusieurs aspects sont délibérément écartés de l'étude même si les informations obtenues peuvent permettre d'en discuter. L'étude se limite donc à recueillir, chez les enseignants, leur attitude à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire et de dégager le profil des répondants en corrélation avec leur attitude.

1.10 Organisation de la recherche

La recherche est divisée en sept parties incluant l'introduction et la conclusion. Le chapitre 1 se concentre sur l'explication de la problématique de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que sur l'importance d'effectuer cette étude pour répondre aux questions soulevées dans cette partie du mémoire.

Les concepts importants utilisés sont démontrés grâce au deuxième chapitre qui explique les principaux thèmes employés dans cette recherche avec l'aide d'une recension des écrits faisant l'objet de ces sujets. Il s'agit du cadre conceptuel qui compose l'étude.

La méthodologie constitue le troisième chapitre indiquant au lecteur la méthode de collecte de données, l'instrument de mesure utilisé et elle fait la présentation du questionnaire. Plusieurs données démographiques de type nominal portant sur les sujets interrogés sont aussi disponibles.

La quatrième chapitre de cette étude décrit l'analyse des résultats recueillis grâce au questionnaire utilisé et il fait la présentation des résultats avec l'aide de plusieurs tableaux qui sont présentés. Certains se composent de données descriptives et d'autres de données comparatives.

L'interprétation des résultats compose le cinquième chapitre. Une discussion sur les réponses obtenues aux questions soulevées à l'intérieur de cette étude s'effectue en faisant une mise en relation avec les études présentées dans la recension des écrits qui composent le cadre conceptuel.

En terminant, un court résumé de l'étude ainsi que quelques recommandations et orientations possibles pour des futures recherches sur la même problématique composeront la conclusion. En somme, si la présente recherche permet d'identifier clairement les attitudes des enseignants, si elle permet d'acquérir des données descriptives et comparatives et si elle permet d'obtenir un portrait global des enseignants qui ont des attitudes plutôt favorables envers l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les objectifs de cette étude seront atteints.

Le chapitre suivant porte sur les différentes études qui traitent de diverses variables portant sur l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette recension des écrits permet d'identifier clairement la vision, voire la compréhension de certains concepts utilisés à l'intérieur de la présente étude.

CHAPITRE 2

CONTEXTE THÉORIQUE

2. CONTEXTE THÉORIQUE

2.1 Définitions des concepts

Pour effectuer cette enquête sur les attitudes des enseignants en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, plusieurs concepts seront définis dans les pages qui suivent. Les principaux concepts répertoriés dans les écrits sont les suivants: l'intégration, le changement, les attitudes, les clientèles intégrées, la préparation des enseignants, l'attitude des enseignants à l'égard des ÉHDAA, le changement d'attitude et les ressources nécessaires pour réussir une intégration efficiente. De plus, la présentation de nombreuses études scientifiques enrichira cette recension des écrits de la présente étude.

La recension des écrits est faite à partir des banques de données informatisées, BADADUQ, ERIC, PSYCLIT. Par ailleurs, des rencontres effectuées auprès de personnes oeuvrant dans le domaine, telles enseignants, psychologues, orthopédagogues, handicapés, parents d'élèves en difficulté, membres d'organisations publiques et parapubliques et privées qui défendent les droits et répondent aux besoins des personnes handicapées ont permis également d'enrichir la recension des écrits.

2.1.1 Intégration

Mais qu'est-ce que l'intégration? Le concept d'intégration appliqué au monde scolaire est traité selon différents facteurs (Alves et Gottlieb, 1986; Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983b; Cochrane et Westling, 1977; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Conseil supérieur de l'Éducation, 1996; Gottlieb, 1980; Gouvernement du Québec, 1990; Ministère de l'Éducation, 1993; Madden et Slavin, 1983; Parent, 1989). Ainsi, comme indiqué dans le chapitre 1, le mot intégration se définit dans la présente recherche comme le processus par lequel, dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves en classe ordinaire, lesquels ayant des habiletés et des comportements différents, doivent vivre des activités communes d'apprentissage (Parent, 1989).

Ainsi, Kaufman, Gottlieb, Agard et Kukic (1975) démontrent le concept d'intégration en utilisant une approche qu'ils qualifient de "déductible". Afin de pouvoir mesurer l'attitude des enseignants, Kaufman et al. (1975) décrivent trois niveaux d'intégration: l'intégration temporelle, l'intégration éducative, l'intégration sociale. Par intégration temporelle, il faut comprendre la quantité de temps qu'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage passe dans une classe ordinaire avec les élèves normaux. L'intégration éducative réfère à la similitude entre l'environnement éducatif de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et celui des élèves de classes ordinaires. L'intégration sociale réfère à la proximité physique, au comportement interactif de l'enfant envers les autres membres de la classe ordinaire, à son assimilation et à son acceptation par ses compagnons de groupe.

Ce qui est important dans un mouvement d'intégration, selon Goupil (1997), c'est que l'accent soit mis sur l'élève à intégrer et sur les efforts à faire de la part des enseignants pour le scolariser dans une classe ordinaire. Le cadre conceptuel de Kaufman et al. (1975) élucide de multiples aspects importants de l'intégration scolaire de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La liste d'aspects qu'ils retiennent n'est sans doute pas exhaustive. Cependant, ils offrent un modèle théorique fort cohérent.

2.1.1.1 Inclusion

L'inclusion est un nouveau mouvement dans les écoles. Ce mot est souvent utilisé à tort pour parler de l'intégration: il ne s'agit pas de la même chose. L'inclusion provient de l'anglais "full inclusion" et signifie, selon Giangreco, Baumgart et Doyle (1995: cités dans Goupil, 1997), que l'action est mise sur une structuration de la part des enseignants des classes ordinaires de telle sorte que tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, puissent y recevoir une éducation appropriée. Ce mouvement met l'accent sur les modifications à apporter à l'environnement éducatif. Pour bien différencier l'intégration de l'inclusion, il faut se rappeler que l'intégration des ÉHDAA vise les efforts pour les adapter à une classe ordinaire; tandis que l'inclusion des ÉHDAA vise la structuration de la classe ordinaire pour accueillir tous les ÉHDAA, peu importe le type de clientèle. Pour ce qui est de la présente étude, le terme approprié retenu sera: l'intégration.

L'intégration scolaire amène beaucoup de bouleversements dans une école. Ces modifications majeures dans l'organisation se résument à un seul mot: changement. Ainsi, pour réussir l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, il est essentiel de connaître toutes les composantes qui peuvent faciliter ou restreindre le changement qu'amène cette nouvelle pratique scolaire.

2.1.2 Changement

Le changement n'est pas un phénomène simple, c'est une problématique qui s'actualise sans cesse et défie tout cloisonnement disciplinaire (Savoie-Zajc, 1993). De plus, pour qu'il y ait un changement dans une situation, il faut qu'un élément nouveau apparaisse et qu'il vienne rompre l'équilibre déjà instauré (Desmarais, Hammelle et Niewenglowski, 1990: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996). Ainsi, Collerette et Delisle (1997) abondent dans le même sens en indiquant que le changement ressemble à toute modification observée dans la culture, ou la structure d'un système organisationnel, et qui a un caractère relativement stable.

La définition du changement qui sera retenue pour amener les discussions futures de cette étude se rapporte ainsi. Le changement est:

"le processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique. La dimension observable du changement coïncide avec une modification des fonctions accomplies par ce système ou une nouvelle orientation de ce système dans l'environnement avec lequel il est en interaction. On retrouve, sous-jacentes, les attitudes ainsi que les valeurs qui accompagnent ces comportements" (Savoie-Zajc, 1993, p.31).

Il est très intéressant de définir le changement, mais ce qui importe, c'est de comprendre les résistances au changement de la part des différents intervenants du milieu. Il en va de la réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Doré, Wagner et Brunet, 1996).

2.1.2.1 Résistance au changement

La résistance est souvent une attitude développée par les intervenants qui vivent un changement majeur dans leur profession. L'intégration scolaire des ÉHDAA est, selon plusieurs auteurs (Scruggs et Mastropieri, 1996; Doré et al., 1996; Goupil, 1997), un changement majeur, ce qui indique que des résistances peuvent être présentes.

Les études démontrent en effet que le système d'éducation est un des plus résistants au changement quand on le compare à d'autres domaines (Savoie-Zajc, 1993). Plusieurs auteurs (Collerette et Delisle, 1997; Fullan, 1990; Kanter et al., 1992; Ruhland et Smith, 1993; Sekiou et Blondin, 1990; Villa, Thousand, Stainback et Stainback, 1992) définissent les résistances comme des sources potentielles de conflits.

L'identification des résistances au changement est très importante pour que le changement soit un succès. Les responsables de l'implantation de l'innovation pourront ainsi agir directement sur les éléments restreignant le changement:

"À l'intérieur d'une entreprise, l'agent de changement aura avantage à s'intéresser aux attitudes présentes dans le système social, que ce soit pour agir directement sur elles s'il le faut pour atteindre l'objectif de changement ou que ce soit pour être plus lucide sur la part d'influence qu'elles auront dans la dynamique du changement. Il pourra alors avec plus de certitude déterminer la probabilité de succès de l'entreprise, en même temps qu'il sera mieux avisé dans le choix et l'aménagement des moyens d'intervention" (Collerette et Delisle, 1982, p. 81).

En effet, Judson (1991) établit que les personnes qui subissent un changement sont affectées par trois aspects: l'aspect opérationnel, l'aspect psychologique et l'aspect social. C'est donc à ces niveaux que les résistances vont se manifester.

Par ailleurs, Judson (1991) identifie quatre comportements possibles de l'enseignant qui vit un changement majeur: l'acceptation, l'indifférence, la résistance passive et la résistance active. Selon le même auteur, les comportements sont non problématiques à long terme pour le premier, non problématiques à court terme pour le second, peut-être problématiques à court terme pour la résistance passive, tandis que la résistance active est problématique pour l'organisation. La résistance étant problématique pour l'application d'un changement, certains auteurs (Judson, 1991; Villa et al., 1992) élaborent des modèles pour minimiser les effets des résistances. Les sources de résistance doivent être préalablement identifiées, d'où l'objet de la recherche sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.

Ainsi, selon Villa et al. (1992), les résistances peuvent prendre différentes formes qui dépendent de la personnalité de l'individu, de la nature du changement, des attitudes envers le changement et les forces agissantes du groupe, de l'organisation et du contexte environnemental. Colletette et Delisle (1982) abondent dans le même sens; toutefois, pour ces derniers, les sources de résistance au changement sont au nombre de trois: la personnalité, le système social et le mode d'implantation du changement.

De plus, Judson (1991) identifie des raisons possibles pour expliquer pourquoi les individus résistent au changement. Ici, il devient pertinent de réaliser une sélection des raisons qui peuvent avoir une relation directe et s'appliquer avec les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire. Les motifs retenus se

divisent en quatre catégories: (1) les inconvénients personnels, (2) la satisfaction au travail, (3) la crainte d'être manipulé et (4) la croyance culturelle. Les craintes face aux inconvénients personnels sont: les nouvelles conditions de travail qui pourront être moins agréables, le travail qui sera plus difficile, le fait de devoir travailler plus fort et de devoir changer les habitudes au niveau de la pédagogie. Les craintes en ce qui concerne la satisfaction au travail se relient au fait que ce nouvel emploi sera moins intéressant, qu'il y a trop de défis, de pression, de responsabilités ou que la formation est déficiente et que cette nouvelle fonction demande beaucoup d'efforts supplémentaires qui ne sont pas dans le plan de carrière de l'individu. Les craintes face à la manipulation possible touchent le fait que les enseignants ne sont pas consultés pour intégrer des ÉHDAA dans leur classe, qu'ils estiment avoir un mot à dire dans cette transformation, que tout a été fait trop en vitesse, que les bénéfices n'ont pas été identifiés, que les raisons du changement ne sont pas justifiées et que c'est seulement pour éviter des coûts d'un fonctionnement parallèle. La croyance culturelle peut s'expliquer par le fait que l'intégration peut être un élément négatif pour les autres élèves, que ceux-ci ne s'adapteront jamais et que ce changement va contre les principes des enseignants (Judson, 1991).

Villa et al. (1992) indiquent qu'il existe une façon pour les administrateurs d'atténuer ces résistances qu'amène l'intégration. Il s'agit de suivre un processus d'implantation du changement. Il le décrit comme suit: (1) de partager la même vision; (2) d'anticiper les résultats; (3) d'être professionnel dans la démarche; (4) de déterminer ensemble comment procéder au changement; (5) de promouvoir l'initiative locale; (6) d'impliquer les parents dans le processus; (7) d'oublier et de changer la routine et (8) d'établir un système de relation d'aide.

En outre, plusieurs auteurs (Judson, 1991; Kanter et al., 1992; Villa et al., 1992; Williamson et Johnston, 1991) partagent le même accord en ce qui a trait à l'importance de la communication dans l'organisation. Il s'avère qu'elle serait la pierre angulaire de la réussite d'un changement. Le fait d'avoir de bonnes informations, d'avoir une sécurité au niveau de sa nouvelle tâche, d'avoir un encadrement adéquat, de pouvoir exprimer son opinion et surtout de savoir clairement quels sont les nouveaux objectifs à atteindre rend presque inexistante la résistance active du personnel en regard du changement désiré par la direction.

Maintenant que le changement et la résistance au changement sont abordés, la prochaine partie explique la notion "d'attitude" laquelle est très importante dans cette recherche. Selon Doré et al. (1996), les valeurs et les attitudes sont des facteurs très généraux qui affectent l'ensemble des conditions relatives à l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi, comme le terme "valeur" réfère principalement à des construits d'ordre moral, Doré et al. (1996) soulignent l'importance que celui "d'attitude" renvoie à une réalité plus concrète dans la mesure où les attitudes reflètent l'adhésion à des valeurs et, surtout, aux manifestations d'une telle adhésion dans la vie quotidienne. De plus, la notion d'attitude étant souvent ambiguë, Darvill (1989: cité dans Doré et al., 1996) déplore l'absence totale et fréquente d'une quelconque discussion ou identification sur le type de conception de l'attitude utilisée par les chercheurs dans plusieurs études empiriques. À cet égard, afin d'éviter certains problèmes de compréhension, les chercheurs auraient tout intérêt à préciser la définition du concept d'attitude sur laquelle ils s'appuient (Maertens et Bowen, 1996). Afin d'éviter cette ambiguïté, le point 2.1.3 explique comment se définissent les attitudes dans cette recherche.

2.1.3 Attitudes

Les attitudes se définissent de façons différentes selon les auteurs consultés. Il n'est pas faux de dire qu'il existe presque autant de définitions du concept d'attitude qu'il y a d'écoles de pensée en psychologie. La compréhension des attitudes est un terrain de prédilection pour les chercheurs surtout en psychologie sociale. Les tenants de la psychanalyse et du béhaviorisme travaillent sur le sujet. Pour les fins de cette recherche, les attitudes se définissent ainsi: ce sont des réponses émotionnelles par rapport à des groupes de personnes, à des slogans politiques, à des idées, à des stimuli physiques ou sociaux (Staats, 1975). Ces réponses émotionnelles sont positives ou négatives. Elles déclenchent des comportements d'approche si elle sont positives, et des comportements d'évitement si elles sont négatives (Girard et al., 1987). De plus, selon Morissette et Gingras (1991), une attitude ne peut se développer sans que des connaissances, sous forme de convictions ou de croyances, par exemple, et des comportements d'approche ou d'évitement ne soient acquis ou tout au moins influencés.

Triandis (1971) et Mc Guire (1969) font état d'une théorie prônant que les attitudes sont formées de trois composantes: cognitive, affective et comportementale. Dans cette conception, la composante cognitive fait appel à la perception qu'a un individu de l'objet attitudinal. Cette perception est basée sur les croyances, les connaissances, les informations de l'individu face à l'objet. La seconde composante, affective, a un aspect évaluatif doublé d'un aspect émotif. Elle réfère à l'évaluation d'un objet attitudinal. Cette évaluation implique généralement des émotions pouvant s'exprimer à travers l'acceptation ou le rejet de l'objet. La composante comportementale, elle, réfère à la tendance d'un individu à agir ou à répondre face à l'objet. Il s'agit ici d'une prédisposition à l'action.

Pour Staats (1975), les attitudes sont des réponses émotives apprises, positives ou négatives, à des personnes, des objets ou des événements. Plusieurs termes sont utilisés pour désigner les stimuli qui déclenchent ces réponses émotives: émotions, valeurs, idéologies, besoins, pulsions, motifs, buts, renforcement, fétiches et autres. L'analyse de Staats (1975) s'applique à tous ces termes. Elle explique la formation, le changement et les fonctions des attitudes. Il semble que les étiquettes qui se donnent pour qualifier les élèves handicapés ou en difficulté agissent comme stimuli sociaux qui déclenchent une réponse affective similaire à celles que déclenchent la présence physique de l'individu visé par l'étiquette (Staats, 1986).

Selon Staats et Fernandez-Ballesteros (1987), les attitudes ont une influence majeure dans l'interaction sociale d'un individu. Chaque personne en interaction a, selon Cormier, Leduc et Morissette (1995), en tant que répertoire de personnalité important, un système d'attitudes antérieurement acquis. Une partie de ce système implique des attitudes par rapport aux stimuli sociaux aussi bien que les comportements sociaux dont l'attitude est médiatrice. Ces comportements sociaux incluent un grand nombre de réponses verbales et instrumentales de types et de degrés de complexité divers. En tant que médiatrices des comportements sociaux, les caractéristiques des attitudes d'une personne en réponse à une autre influencera fortement le caractère de l'interaction.

Il faut ajouter que l'interaction sociale représente plus que le fonctionnement des répertoires de personnalité déjà acquis. La nature de l'interaction modifiera le comportement des personnes en accord avec les principes déjà acquis (Staats, 1975).

"Comme l'attitude s'apprend par des procédés de conditionnement classique, elle peut se modifier, de façon

stable, par des procédés de même type de conditionnement, à savoir: l'extinction et le contreconditionnement. L'attitude peut aussi se modifier de façon temporaire par des opérations de privation et de rassasiement " (Leduc 1984, p.234: citée dans Cormier et al., 1995).

Le béhaviorisme paradigmatique de Staats (1975) constitue une tentative d'unification des divers champs de la psychologie (Cormier et al., 1995). Au premier niveau de la théorie de Staats (1986), se retrouvent les principes fondamentaux de l'apprentissage découverts en laboratoire animal. Le deuxième niveau de la théorie présente les principes et les concepts nécessaires à l'explication de l'apprentissage humain. Il s'agit de la description des stimuli et des réponses, du concept de mécanismes S-R complexes, du principe de l'apprentissage cumulatif et hiérarchisé, du concept de répertoires fondamentaux de comportements et des principes de l'interaction béhaviorale. Le troisième niveau de la théorie de Staats concerne la personnalité. En effet, selon Staats et Eifert (1990), la personnalité repose sur le concept de répertoires fondamentaux de comportements acquis selon les principes fondamentaux de l'apprentissage animal et ceux de l'apprentissage humain. Staats (1986) indique qu'elle comprend trois systèmes: le système émotionnel-motivationnel, le système verbo-cognitif et le système instrumental. Le quatrième niveau de la théorie de Staats tel qu'expliqué par Cormier et al. (1995) porte sur l'interaction sociale. Il traite, entre autres, de l'attitude, des préjugés, du leadership et de l'imitation, d'où l'importance du concept d'attitude de Staats dans cette recherche.

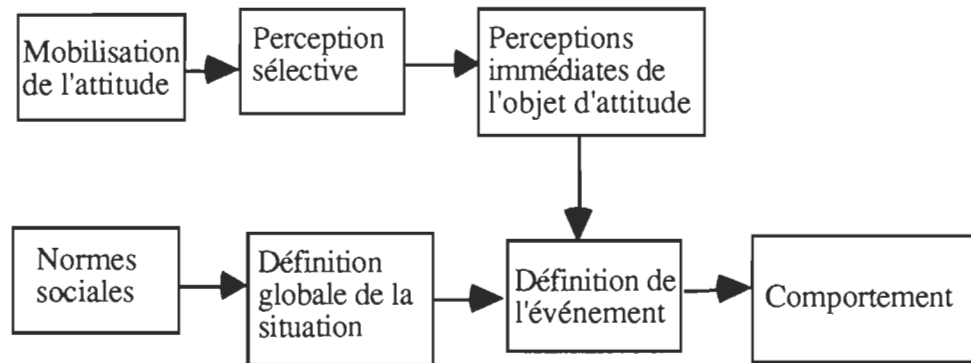
Pour le béhaviorisme paradigmatique, l'attitude se définit comme une réponse émotionnelle à des stimuli sociaux ou aux mots qui les désignent (Leduc, 1984: citée dans Cormier et al., 1995). Donc, puisqu'il s'agit d'une réponse à un stimulus social, la valeur sociale du stimulus détermine la nature de la réponse émotionnelle que certains nomment "attitude".

Abondant vers le même sens, Fazio (1986) définit le concept d'attitude comme un processus expliquant la réponse de l'homme en un comportement envers un sujet. De plus, selon Valois, Godin, Desharnais et Voyer (1994), le modèle théorique de Fazio (1986) est directement axé sur le processus par lequel l'attitude influence le comportement. Pour eux, Fazio ne propose aucune définition opérationnelle des variables principales qui composent sa théorie. Par ailleurs, Fazio (1986) explique sa théorie ainsi, plus une attitude est accessible à partir de la mémoire de façon spontanée et automatique, meilleure sera la prédiction des comportements qui s'y rattachent. En ce sens, Lafrenaye (1994: cité dans Valois et al., 1994) rappelle que plus une récompense est automatique, plus une attitude est cristallisée et susceptible de prédire un comportement associé.

Pour Valois et al. (1994), le modèle de Fazio (1986) s'explique donc ainsi: la première étape du processus de la dynamique attitude-comportement consiste à l'activer de la mémoire ou à mobiliser l'attitude. Cette phase est d'une importance primordiale dans le processus et précède toute perception d'un sujet à l'égard d'un objet d'attitude spécifique. Bien que, dans plusieurs cas, la vue ou la pensée d'un objet d'attitude active ou mobilise une attitude, il n'est pas moins vrai que dans d'autres cas, elle puisse ne pas l'être directement. Ainsi, si une attitude n'est pas accessible à la mémoire, elle ne peut permettre au sujet d'avoir une perception sélective de l'objet d'attitude dans une situation immédiate.

FIGURE 1

Représentation schématique du modèle de Fazio (1986) sur le processus de la relation attitude-comportement



Source: Valois, Godin, Deshamais et Voyer (1994). Le processus de la dynamique attitude-comportement: De la formation de l'attitude à la prédiction du comportement. *Comportement humain*. Éditions Behaviora, 8(1), p.48.

Selon Valois et al. (1994), une fois rendue disponible l'attitude agit comme un filtre à travers lequel un sujet perçoit l'objet d'attitude. Ce processus de perception sélective biaise les perceptions immédiates de l'objet d'attitude et influence le comportement de la personne. Pour expliquer ce processus, Valois et al. (1994) donnent l'exemple d'un individu qui présente des comportements ambigus. Si cet individu déclenche de l'antipathie, l'entourage peut interpréter ses comportements d'une manière plutôt négative, si, au contraire, un individu suscite de la sympathie, l'entourage peut interpréter, de façon positive (attitude favorable), ces mêmes comportements. Cet exemple peut s'appliquer facilement dans le milieu scolaire. Si un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est intégré dans une classe ordinaire et qu'il suscite chez l'enseignant de

l'antipathie, les comportements de l'élève intégré, quels qu'ils soient, risquent de provoquer une attitude défavorable à son égard de la part de l'enseignant, cependant, l'inverse est aussi vrai. Fazio (1986) indique que, dès cette deuxième étape du processus, il se créerait donc chez le sujet des perceptions immédiates de l'objet de l'attitude. Cette étape de perceptions immédiates de l'objet d'attitude correspond aux perceptions qu'un sujet se fait de l'objet d'attitude dans une situation immédiate. Un autre facteur qui influence l'attitude est les normes sociales. Selon Goffman (1973), ces dernières seraient associées à l'actualisation d'une façon d'agir et constitueraient un élément-clé dans la décision d'adopter un comportement particulier.

De plus, la définition globale de la situation comprend les perceptions qu'une personne se fait du milieu ou du contexte général dans lequel elle évalue l'objet d'attitude. Par exemple, les propos d'un enseignant à l'égard d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégré dans sa classe n'auront pas les mêmes effets s'ils sont exprimés dans le milieu de travail ou dans un bar. En outre, l'attitude de l'enseignant peut varier s'il se sent impliqué ou non dans le contexte de son opinion ou de son propos (Goffman, 1973). Ceci est très important dans le cadre de la présente étude car, comme le souligne Morefield (1994), la majorité du monde est favorable à l'intégration avant d'y être impliqué directement.

Finalement, la définition de l'événement, annonciatrice immédiate du comportement à venir, résulte des perceptions immédiates de l'objet d'attitude et de la définition de la situation. Cette étape intermédiaire influencerait directement la personne, lorsque cette dernière se voit forcée de faire un choix sur la forme et le type spécifique de comportements à adopter (Fazio, 1986).

En résumé, dans le cadre de cette étude le concept d'attitude est défini comme une réponse émotionnelle à des situations, objets, groupes ou personnes dans un environnement et un contexte particulier. Elle est bâtie selon 3 composantes: la cognitive, l'affective et la comportementale, ce qui dégage une perception de l'individu face à l'objet et influence son comportement.

Maintenant, il faut mesurer adéquatement l'attitude afin qu'elle soit bien comprise dans son contexte. Le point suivant explique ce processus.

2.1.3.1 Mesure de l'attitude

Cormier et al. (1995) soulignent que le béhaviorisme paradigmatique considère qu'il existe beaucoup de connaissances valables dans le champ de la personnalité et de sa mesure. Ces connaissances doivent s'incorporer dans une théorie générale (Staats et Eifert, 1990). Le concept de personnalité introduit par Staats justifie une conception béhaviorale de la mesure psychologique et l'utilisation des connaissances acquises sur la mesure de la personnalité. En effet, la théorie de la personnalité (Staats, 1986) stipule que l'être humain apprend des répertoires de comportements complexes et variés qui le caractérisent. Ces répertoires de comportements peuvent se classer selon trois systèmes de personnalité: le système instrumental, le système verbo-cognitif et le système émotionnel-motivationnel. Une fois acquis, ces systèmes de personnalité interagissent dans une situation donnée et produisent les expériences, les apprentissages et les comportements des personnes (Staats et Eifert, 1990). Ainsi, la personnalité devient un des effets des apprentissages antérieurs et une cause des comportements et des apprentissages ultérieurs. Les mêmes principes d'apprentissage s'appliquent dans l'élaboration de la personnalité pour tous les êtres humains (Cormier, Leduc et Morissette, 1995). Les histoires d'apprentissage différentes

comprenant des milliers et des milliers d'essais de conditionnements font en sorte, indiquent Cormier et al. (1995), que chaque personne possède une personnalité unique. La diversité des personnalités détermine la différence de la valeur émotionnelle d'un objet d'attitude et la mesure de l'attitude correspond à l'identification de cette différence (Staats, 1986). Ainsi, l'instrument de mesure de l'attitude doit permettre de mesurer les différences dans la valeur émotionnelle d'un objet d'attitude (Cormier et al., 1995). Dans la présente recherche, le questionnaire (QEAEIII) est conçu pour permettre de mesurer l'attitude et, comme le disent précédemment Doré et al. (1996), l'attitude reflète l'adhésion à des valeurs. Ce qui abonde dans le même sens que Cormier et al. (1995).

Avec l'importance que prend le mouvement d'intégration scolaire, de plus en plus d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage seront appelés à être placés dans les classes ordinaires. Plusieurs facteurs déterminant la réussite d'une telle entreprise ressortent des travaux touchant l'intégration scolaire. Les attitudes des enseignants envers la clientèle des ÉHDAA font partie de ces facteurs (Caglar, 1981: cité dans Constantin, 1986; Maertens et Bowen, 1996; Milbauer, 1977: cité dans Constantin, 1986; Mitchel, 1976; Stone, 1980). Pourtant, selon l'avis de certains, ce sujet n'a été que peu exploré. Des auteurs se sont plaints à ce sujet (Haring et al., 1958: cités dans Constantin, 1986; Maertens et Bowen, 1996; Mitchell, 1976).

À ce propos, Mitchell (1976) indique qu'un aspect de l'intégration scolaire à ne pas négliger est l'attitude des enseignants à l'égard des élèves à intégrer. Cela est souvent plus important que plusieurs autres points qui sont traités en priorité.

"One aspect of integration or mainstreaming which has received less attention than administrative, organizational, and

instructional concerns in the role of the teacher attitude. The attitude of the teacher regarding the exceptional student and his skill development, the adjustment of content of instruction and the classroom environment or ecology which will include exceptional students, may be far more potent and important variable in the successful integration of exceptional students into regular classrooms than any administrative or curricular scheme" (Mitchel, 1976, p.302).

Tous les enseignants ne sont pas exposés, à un même degré, aux différentes catégories d'inadaptation ou de difficultés d'apprentissage; telles que: la surdité, la déficience intellectuelle, la cécité, etc. Il est donc normal que, lors de leur rencontre avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les enseignants fassent preuve de différentes attitudes. En cela, ils ne diffèrent pas du reste de la population. Sur ce sujet, Vandivier et Vandivier (1981: cités dans Goupil et Brunet, 1984) indiquent que les attitudes des enseignants ne sont pas différentes des attitudes de la population en général. Panda et Bartel (1972: cités dans Constantin, 1986) font remarquer que dans n'importe quelle situation, le comportement d'un individu est déterminé par la signification que prend pour lui la situation. Dans l'étude du processus d'intégration, il est important d'accorder une attention particulière aux attitudes, car ce sont elles qui donnent une teinte particulière aux relations éducatives.

Les attitudes face à l'intégration scolaire agissent dans différentes sortes d'émotion. Pendant des années, l'attraction et la répulsion jouent sous une forme ou une autre un rôle décisif dans les théories psychologiques. Cette approche conduit donc différents auteurs à penser qu'il est possible de classer les attitudes comme étant positives ou négatives. De fait, la majorité d'entre elles peuvent être placées sous l'une ou l'autre de

ces étiquettes. Malgré tout, certaines répondent mal à ce type de catégorisation lorsqu'il y a une attitude de neutralité, détachée ou critique (Allport, 1967: cité dans Constantin, 1986). Cette coloration tripolaire des attitudes devient donc importante pour bien comprendre comment les enseignants réagissent face à l'intégration scolaire de différentes clientèles.

Epstein (1980) a fait une synthèse en cinq points sur les attitudes: (1) *L'attitude est une élaboration mentale*: il est impossible de voir ou de toucher une attitude, sa présence chez un individu ne peut être déduite qu'à travers un comportement verbal ou moteur. En tant que concept, l'attitude fait partie d'un système abstrait utilisé par les psychologues sociaux afin d'expliquer divers postulats touchant les attributs de certains individus. (2) *Les attitudes sont apprises*: il existe un consensus général quant au fait que l'on ne naît pas avec des attitudes positives ou négatives. Elles se développent et sont apprises à travers des expériences, une fois intégrées, elles demeurerait relativement durables. (3) *Les attitudes se centrent sur un objet focal*: l'objet peut inclure une idée, un symbole ou quoi que ce soit pouvant évoquer différents sentiments chez les individus. (4) *Les attitudes prédisposent les individus à réagir envers un objet*: les attitudes représentent une tendance à agir positivement ou négativement envers un objet ou sa représentation symbolique. (5) *Les attitudes sont évaluatives de par leur nature*: elles sont considérées comme des sentiments vis à vis d'un objet. La tonalité de ces sentiments peut être selon le cas positive, négative ou neutre.

Enfin, selon Larrivée et Cook (1979), le point de vue d'une personne est représentatif de l'attitude de cette dernière. Ainsi, une cueillette d'opinions sur un sujet peut permettre de mesurer l'attitude de la personne envers l'objet déterminé sans que les réponses ne soient erronées. Cependant, les mêmes auteurs indiquent que même si la mesure de l'opinion peut

refléter l'attitude dans d'autres contextes l'opinion, ne se définit pas de la même façon et ne représente pas nécessairement le même concept. Ce qui veut dire que l'opinion et l'attitude ne peuvent pas toujours se substituer.

En résumé, la mesure de l'attitude permet d'identifier clairement les valeurs véhiculées par l'individu; dans le cas présent, l'enseignant, à l'égard de concepts ou encore d'étiquettes préalablement identifiées dans un contexte prédéterminé. Le point 2.1.4 présente les définitions des clientèles utilisées dans cette étude. L'attitude des enseignants est recueillie, comparée et mesurée en fonction des handicaps ou des difficultés présents chez les élèves intégrés, lesquels sont énumérés au point suivant.

2.1.4 Définitions des clientèles intégrées handicapées ou en difficulté

Les définitions des clientèles qui suivent et qui sont utilisées dans cette étude sont celles décrites dans la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1990). Ces définitions sont encore en vigueur en 1998 et elles continuent d'être utilisées par tout le réseau scolaire. Ainsi, elles représentent aussi les clientèles intégrées (ÉHDAA) qui font l'objet de cette étude.

2.1.4.1 Élèves en difficulté

L'expression "difficulté d'apprentissage" est utilisée dans le sens des définitions qui suivent.

2.1.4.1.1 Élèves en difficulté d'apprentissage

Cette catégorie recouvre des jeunes ayant des difficultés apparemment diverses. Toutes et tous ont cependant les caractéristiques communes suivantes: elles et ils ne présentent pas de déficience persistante et significative aux plans intellectuel, physique ou sensoriel; elles et ils éprouvent des difficultés au plan des apprentissages scolaires ou préscolaires. Les élèves requérant des services éducatifs particuliers en raison de difficultés d'apprentissage sont déclarés dans l'une ou l'autre des sous-catégories suivantes: les difficultés légères d'apprentissage ou les difficultés graves d'apprentissage.

A- Difficultés légères d'apprentissage

L'élève ayant des difficultés légères d'apprentissage est celui ou celle dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématique, révèle un retard significatif en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire (retard scolaire mineur). Un retard de plus d'un an dans l'une ou l'autre de ces matières peut être jugé significatif au primaire. Au secondaire, un retard de plus d'un an dans les deux matières peut être jugé significatif.

B- Difficultés graves d'apprentissage

L'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage est celui ou celle dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématique, révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces matières, en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire (retard scolaire important) ou dont l'évaluation réalisée par un personnel qualifié, à l'aide notamment d'une observation prolongée, révèle des troubles spécifiques

d'apprentissage se manifestant par des retards de développement en particulier, au plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'intervention appropriée.

2.1.4.1.2 Élèves ayant des troubles de la conduite ou du comportement

L'élève ayant des troubles de la conduite ou du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié); de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait). Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit. L'élève ayant des troubles de la conduite ou du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

A- Troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale

L'élève ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale est celui ou celle dont l'évaluation du fonctionnement global, réalisée par une équipe multidisciplinaire, dont un professionnel de la santé mentale, à l'aide de techniques

d'observation systématique et d'outils standardisés d'évaluation, conduit au constat suivant: comportements agressifs ou destructeurs, de nature antisociale, dont la fréquence a été élevée pendant plusieurs années dans l'histoire de l'élève, et requérant un encadrement systématique. L'élève en cause doit être bénéficiaire de services liés à l'application de la loi sur la protection de la jeunesse ou de la loi sur les jeunes contrevenants. En pratique, les troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale sont reconnus au secondaire seulement.

2.1.4.1.3 Élèves ayant une déficience intellectuelle légère

L'élève ayant une déficience intellectuelle légère est celui ou celle dont l'évaluation des fonctions cognitives, réalisée à l'aide d'examens standardisés administrés par un personnel qualifié, révèle un fonctionnement général significativement inférieur à la moyenne (Quotient de développement de 50-55 à 70-75) accompagné d'une déficience du comportement adaptatif se manifestant graduellement pendant la période de croissance. Les limitations constatées au plan du développement cognitif se traduisent par un besoin constant de recourir à un mode de raisonnement d'ordre concret et par un retard s'accroissant graduellement dans les apprentissages scolaires requérant des capacités de symbolisation et d'abstraction. Il importe de préciser que l'identification d'une déficience intellectuelle légère serait exceptionnelle au premier cycle du primaire.

2.1.4.2 Élèves handicapés

Cette catégorie regroupe tous les élèves qui ont été diagnostiqués médicalement handicapés.

2.1.4.2.1 Élèves handicapés en raison d'une déficience intellectuelle

L'élève handicapé en raison d'une déficience intellectuelle est celui ou celle dont l'évaluation des fonctions cognitives, réalisée à l'aide d'examens standardisés administrés par un personnel qualifié, révèle un fonctionnement général nettement inférieur à la moyenne (Quotient de développement de 20-25 à 50-55), accompagné de déficience du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance.

A- Déficience intellectuelle moyenne à sévère

La déficience intellectuelle est qualifiée de «moyenne à sévère» lorsque l'évaluation fonctionnelle révèle les caractéristiques suivantes: des limitations au plan du développement cognitif restreignant les capacités d'apprentissage en regard de certains objectifs des programmes d'études ordinaires et requérant l'aide d'une pédagogie adaptée ou d'une programmation particulière; des capacités fonctionnelles limitées au plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles ou d'entraînement à l'autonomie de base; des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur et dans celui de la communication pouvant rendre nécessaire une intervention spécifique dans ces domaines.

B- Déficience intellectuelle profonde

La déficience intellectuelle est qualifiée de «profonde» lorsque l'évaluation fonctionnelle révèle les caractéristiques suivantes: des limitations importantes au plan du développement cognitif rendant pratiquement impossible l'utilisation des programmes d'études ordinaires et requérant une programmation individuelle; des habiletés perceptivo-motrices et de communication manifestement limitées, appelant des méthodes d'évaluation et de stimulation adaptées individuellement; des capacités fonctionnelles très faibles au plan de

l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin constant de soutien et d'encadrement dans la réalisation des activités quotidiennes.

2.1.4.2.2 Élèves handicapés en raison d'une déficience physique

Il existe deux types de déficience physique, la déficience motrice et la déficience organique.

A- Déficience motrice

L'élève ayant une déficience motrice est celui ou celle dont l'évaluation neuro-motrice effectuée par un personnel qualifié révèle une ou plusieurs atteintes d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire.

A-1 Déficience motrice légère

L'élève est dit «handicapé par une déficience motrice légère» lorsque son évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes rendant nécessaires un entraînement particulier et un soutien occasionnel: difficultés dans l'apprentissage de la communication; difficultés dans la réalisation d'activités de préhension (dextérité manuelle); difficultés dans l'accomplissement des activités de vie quotidienne (soins corporels, alimentation); limitations au plan de la mobilité affectant les déplacements.

A-2 Déficience motrice grave

L'élève est dit «handicapé par une déficience motrice grave» lorsque l'évaluation fonctionnelle de l'élève révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes: limitations importantes au niveau de la communication rendant nécessaire le recours à des moyens de communication substituts; limitations fonctionnelles importantes requérant un entraînement particulier et une assistance régulière pour

l'accomplissement des activités de la vie quotidienne; limitations importantes au plan de la mobilité (motilité et déplacement) requérant une aide spécifique pour le développement moteur, ainsi qu'un accompagnement dans les déplacements ou un appareillage très spécialisé.

B- Déficiência organique

L'élève handicapé par une déficiência organique est celle ou celui dont l'évaluation médicale et fonctionnelle révèle une ou plusieurs atteintes des systèmes vitaux (respiration, circulation sanguine, système génito-urinaire) entraînant des troubles organiques permanents et ayant un impact significatif sur son fonctionnement scolaire. On reconnaît qu'une déficiência organique a un impact significatif sur le fonctionnement scolaire d'un élève lorsque son état exige des soins intégrés à son programme scolaire et des mesures pédagogiques particulières.

2.1.4.2.3 Élèves handicapés en raison d'une déficiência sensorielle

Il existe deux types de déficiência sensorielle: la déficiência visuelle et la déficiência auditive.

A- Déficiência visuelle

L'élève ayant une déficiência visuelle est celui ou celle dont l'évaluation oculo-visuelle, réalisée à l'aide d'examens standardisés administrés par un personnel qualifié, révèle à chaque oeil une acuité visuelle d'au plus 6/21 ou un champ de vision inférieur à 60° dans les méridiens 90° et 180°, en dépit d'une correction au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées, à l'exclusion des systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à + 4,00 dioptries. Cet élève est considéré comme handicapé par sa déficiência visuelle lorsque son évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie utilisée ou en rapport avec celle-ci, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes: des limitations au plan

de la communication pouvant se traduire par; le besoin de matériel adapté (imprimés de bonne qualité, parfois agrandis, pour l'élève fonctionnellement voyant; matériel en braille, en relief, enregistrements sonores pour celui fonctionnellement aveugle); le besoin d'entraînement et de soutien occasionnel pour l'utilisation de ses appareils d'aide mécanique ou électronique ou du matériel scolaire adapté; le besoin d'apprendre et de recourir à des codes substitués pour lire et écrire (pour l'élève fonctionnellement aveugle); le besoin d'un enseignement adapté pour la compréhension de certains concepts; des limitations dans la réalisation des activités de la vie quotidienne requérant un entraînement particulier, une adaptation de l'enseignement ou une assistance occasionnelle pour leur accomplissement; des limitations concernant la locomotion requérant un entraînement particulier et une adaptation de l'enseignement ou une assistance occasionnelle dans les déplacements.

B- Déficience auditive

L'élève ayant une déficience auditive est celui ou celle dont l'évaluation de l'ouïe, réalisée à l'aide d'examens standardisés administrés par un personnel qualifié, révèle un seuil moyen d'acuité supérieur à 25 décibels pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz, à l'écoute de la meilleure oreille. L'évaluation doit aussi tenir compte de la discrimination auditive et du seuil de tolérance au son. Cet élève est aussi considéré comme handicapé par sa déficience auditive lorsque son évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes: des limitations au plan de l'apprentissage et de l'utilisation de la communication verbale pouvant se traduire par; le besoin de techniques spécialisées pour l'apprentissage du langage verbal; le besoin d'apprendre et d'utiliser des moyens de communication substitués (lecture labiale, langage signé...); le besoin de recourir à des interprètes; des difficultés dans le domaine du développement cognitif (lacunes dans la formation de concepts) et du développement du

langage oral entraînant: le besoin d'un enseignement adapté; le besoin de combler des retards dans les apprentissages.

2.1.4.2.4 Élèves handicapés par des troubles sévères de développement

L'élève handicapé par des troubles sévères de développement est celui ou celle dont l'évaluation de son fonctionnement global, réalisée par une équipe multidisciplinaire formée de personnel spécialisé, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examens standardisés, conduit à l'un ou l'autre des diagnostics suivants :

Audimutité: dysfonction cérébrale congénitale dans le circuit auditif, entraînant des limitations importantes, notamment aux plans de la discrimination des sons (liée à la longueur des sons plutôt qu'à leur intensité ou à leur tonalité), de l'orientation temporelle et du développement du langage et de la parole;

Autisme caractérisé: ensemble de dysfonctions apparaissant dès le jeune âge, se caractérisant notamment par des difficultés d'assimilation de l'information auditive et visuelle et de symbolisation, entraînant des déficits majeurs dans l'ensemble du développement de la personne au plan cognitif, sensori-moteur, de la socialisation, de l'autonomie fonctionnelle, du langage et de la communication;

Troubles de l'ordre de la psychopathologie: déficience psychique se manifestant par une distorsion dans plusieurs domaines de développement, notamment dans celui du développement cognitif. Les troubles de développement en cause sont sévères au point d'empêcher l'accomplissement d'activités normales selon l'âge et le milieu sans un soutien continu.

2.1.4.2.5 Élèves handicapés, multiples déficiences ou difficultés

Il s'agit de tout élève qui présente plus d'une déficience ou difficulté à la fois, les difficultés d'apprentissage étant exclues. L'identification administrative précise alors les deux déficiences ou difficultés principales.

2.1.4.2.6 Élèves séropositifs ou sidéens

Puisque la séropositivité et le sida sont deux conditions qui sont relativement nouvelles, les écrits du ministère de l'Éducation ne présentent pas encore ces deux clientèles. Devant ce fait, les définitions suivantes sont inspirées de Turnbull, Turnbull, Shank et Leal (1995).

Un étudiant classé séropositif se définit de la manière suivante. Il s'agit de tout élève qui a été déclaré positif au test de dépistage du virus de l'immuno déficience humaine (VIH). Il n'a pas nécessairement de symptômes perceptibles et il est dans les premières phases de l'infection par le VIH.

Un étudiant sidéen représente tout élève qui a été déclaré positif au test de dépistage du VIH et qui est rendu dans la dernière phase de l'infection du VIH. Il possède des symptômes permanents qui sont directement reliés avec la destruction de son système immunitaire. Il possède moins de 200 lymphocytes T4.

2.2 Études scientifiques portant sur les facteurs facilitant l'intégration scolaire des ÉHDAA dans la classe ordinaire

La question de l'attitude des enseignants en regard de l'intégration scolaire des élèves handicapés a été amenée pour la première fois par Dunn (1968: cité dans Vincent, 1973). Après cette période, beaucoup d'articles scientifiques furent produits par différents

chercheurs sur les avantages et les dangers de l'intégration. Plusieurs études ont donc été élaborées sur des sujets qui ont une très grande importance pour qu'un processus d'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soit mis en place avec succès. Les pages qui suivent présentent les points les plus importants à cet égard.

2.2.1 Attitudes face au changement qu'amène l'intégration scolaire

Il n'est jamais évident pour un employé, dans ce cas-ci l'enseignant, d'affronter un changement majeur dans une entreprise. L'intégration scolaire, comme le soulignent les pages précédentes, est un changement majeur dans l'organisation des paramètres académiques d'une classe. Ceci affecte donc les attitudes des personnes concernées. Les pages qui suivent tentent d'expliquer les attitudes que développent les enseignants qui affrontent le changement et la restructuration qu'amène l'intégration scolaire dans les écoles.

L'attitude développée par les enseignants en regard du changement se représente sous forme de résistances comme ce chapitre l'explique précédemment. Les causes particulières à la résistance au changement face à l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans un contexte ordinaire sont nombreuses. Pour mieux les décrire, voici un modèle intéressant élaboré par Dolan et Lamoureux (1990) qui classifie les causes de résistance au changement en quatre catégories: les causes logiques et rationnelles, les causes sociologiques, les causes structurelles et conjoncturelles et les causes psychologiques et émotionnelles.

Les causes logiques sont définies par les doutes sur la faisabilité du changement, la mauvaise compréhension du changement et, finalement, une absence de gains immédiats. Les causes sociologiques représentent la perte de pouvoir, ainsi qu'une opposition aux valeurs, normes et rites du groupe. Ces dernières sont souvent identifiées par les syndicats qui peuvent s'opposer à l'intégration si celle-ci alourdit la tâche de l'enseignant (Corriveau et Tousignant, 1996). Les causes structurelles et conjoncturelles regroupent le climat organisationnel, le mode d'introduction au changement et les structures bureaucratiques et, enfin, les causes psychologiques, émotionnelles peuvent être interprétées de la façon suivante: une personnalité peu tolérante face au changement, la peur de l'inconnu, les habitudes, une méfiance à l'égard des intervenants du changement et, pour terminer, la peur d'une perte d'autonomie et d'indépendance (Dolan et Lamoureux, 1990).

La théorie des attentes de Hackman et Oldham (1980: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996) est aussi d'une aide précieuse pour comprendre la source des résistances au changement face à l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en contexte ordinaire. Cette théorie stipule que les individus seront motivés à fournir des efforts pour atteindre des résultats s'ils perçoivent, d'une part, dans leur action, une probabilité de réussir et, d'autre part, une probabilité d'obtenir des récompenses qu'ils valorisent et qui sont associées à cette réussite. En d'autres termes, en fonction de cette théorie, les personnels des milieux scolaires devraient être plus enclins à modifier leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques au regard de l'intégration des élèves s'ils perçoivent et anticipent que les efforts qu'ils fourniront, dans ce sens, entraîneront un degré de réussite et des récompenses qu'ils jugent intéressantes.

La participation des personnes touchées par le changement constitue un élément essentiel à considérer pour parvenir à l'acceptation et à l'implantation d'un changement. Une recension

des écrits portant sur les diverses expériences d'intégration effectuées dans quatre états américains (Safer et al., 1978: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996) souligne l'importance d'impliquer le personnel enseignant et ce, dès le début du processus, pour favoriser le succès de l'intégration. De plus, selon Corriveau et Tousignant (1996), pour favoriser la promotion de l'intégration scolaire le directeur ou la directrice d'une école occupe une place stratégique et joue un rôle de premier plan pour mettre en place un climat et une culture favorables à l'intégration scolaire. Ces propos sont aussi corroborés par Parent (1991) qui a conduit une étude auprès des directions d'école. Dans cette étude, il parle de l'opinion des directions d'écoles quant au niveau de préparation des enseignants pour réussir l'intégration. À ce chapitre, les directions pensent que les enseignants doivent s'impliquer davantage dans le processus d'intégration afin de se préparer et ainsi connaître les modalités qui entourent cette nouvelle réalité.

La résistance au changement provient souvent d'un manque d'information créant ainsi l'angoisse chez les individus. Il est important de réduire le plus possible la part de l'inconnu de même que les diverses sources d'insécurité (Collerette et Delisle, 1997). Les résistances accompagnent tout processus de changement et ne peuvent être utiles que si elles sont écoutées avec respect et sans y porter de jugement. En plus de faire réduire la tension, l'expression des résistances permet aux individus de ne pas se sentir exclus du changement proposé (Collerette et Delisle, 1997; Desmarais, Hammelle et Niewenglowski, 1990: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996; Pemartin, 1987: cité dans Corriveau et Tousignant, 1996), d'où l'importance de connaître l'attitude des enseignants quant à l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Il se peut que certaines résistances soient émotives, mais bon nombre d'entre elles sont objectivement fondées. En tenir compte permet alors d'éviter certains aspects défavorables

qui auraient été oubliés par les responsables du changement (Corriveau et Tousignant, 1996).

Alexander et Strain (1978: cités dans Maertens et Bowen, 1996) consacrent une partie de leur travail aux tentatives effectuées pour modifier les attitudes. Selon leurs études, il semble que le manque d'expérience en enfance inadaptée et le manque de formation soient des facteurs fondamentaux expliquant les attitudes négatives du personnel enseignant vis-à-vis de l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Par conséquent, plusieurs chercheurs ont tenté de modifier les attitudes du personnel enseignant en apportant ces éléments manquants. Certains ont proposé, au personnel enseignant des classes ordinaires, des ateliers de formation à l'enseignement dans un contexte d'intégration (diagnostic, rééducation, gestion des comportements, connaissances sur les enfants en difficulté, expérience d'enseignement avec des enfants en difficulté, cours sur l'éducation spéciale). D'une façon générale, ces ateliers développent chez le personnel enseignant des attitudes plus positives face à l'intégration scolaire. Cependant, Alexander et Strain (1978: cités dans Maertens et Bowen, 1996) soulignent que le changement des attitudes constaté à la fin des ateliers n'est pas nécessairement transféré au lieu d'enseignement, ni dans les attitudes vis-à-vis des groupes de personnes handicapées en général, et n'apparaît pas nécessairement dans leurs comportements. De plus, certaines attitudes négatives ont été modifiées alors que d'autres persistent.

Ainsi, Corriveau et Tousignant (1996) indiquent que la crainte d'être incompetentes, la peur de manquer de ressources et de soutien pour réaliser l'intégration contribuent à créer de l'anxiété et de la résistance chez les personnes concernées. Comme les enseignants sont appelés à vivre l'intégration sur une période donnée, souvent une année scolaire, il est important de leur fournir au préalable une sensibilisation au mouvement de l'intégration

(Ministère de l'Éducation, 1996). Une formation continue, pratique, significative, efficace, centrée sur leurs besoins et ceux des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, devient essentielle pour les aider à faire face aux changements qui surviendront dans leurs pratiques pédagogiques.

Enfin, une dernière piste de solution pouvant favoriser la diminution des résistances consiste à procéder à l'intégration scolaire sur une petite échelle. Les études pilotes permettent ainsi aux principaux intéressés d'en évaluer la faisabilité en fonction des moyens mis en place et d'y apporter les correctifs nécessaires avant de procéder à son implantation dans l'ensemble d'une école ou d'une commission scolaire. Par exemple, des auteurs (Yanito, Quintero, Killoran et Stiefel, 1987; Parent et al., 1993) suggèrent aux commissions scolaires d'intégrer d'abord pendant de brèves périodes les enfants handicapés dans les classes ordinaires et de procéder graduellement à leur intégration complète et totale. Les expériences de réussite peuvent alors être présentées au personnel enseignant en vue de l'encourager à prendre part au processus de l'intégration scolaire.

2.2.2 Changement d'attitude des enseignants

L'adoption de nouvelles attitudes par les enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire est un élément majeur pour réussir cette nouvelle vision sociale prônée par les divers organismes gouvernementaux et les groupes de pression.

En 1992, Thompson réalise une étude scientifique. Pendant huit mois, il étudie les attitudes des enseignants de niveau secondaire dans une école rurale où il y avait de l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et ce,

afin de connaître leurs attitudes à l'égard de ces élèves. De plus, parmi les répondants qui avaient une attitude plutôt défavorable face à l'intégration, cette expérimentation a essayé de changer leur opinion d'une façon positive en regard de l'intégration. Thompson (1992) constate que, lorsqu'une attitude défavorable est exprimée par un enseignant cela a un lien direct avec le niveau de connaissance de la dysfonction de l'élève intégré que l'enseignant a dans sa classe. Au début de la recherche, seulement 40% des enseignants qui vivaient l'intégration des ÉHDAA dans leur classe avaient une attitude favorable face à l'intégration. Par la suite, pendant huit mois, les enseignants qui avaient une attitude défavorable sont rencontrés, et 80% d'entre eux développaient une attitude favorable versus l'intégration. Le manque d'information étant, selon Thompson (1992), la principale cause de résistance ou de l'attitude défavorable face au processus d'intégration dans la classe ordinaire de ÉHDAA de la part des enseignants.

Ainsi, obtenant les mêmes résultats, Fishbaugh et Gum (1994) démontrent dans leur recherche que plus les enseignants vivent l'intégration et obtiennent des réponses à leurs questions, par des personnes ressources disponibles, plus leurs attitudes deviennent positives. Les chercheurs ont expérimenté ce fait durant l'année scolaire 1992-1993 à l'école élémentaire Garfield (Billing School district #2 aux États-Unis). Au départ, l'ensemble des enseignants vivant l'intégration avaient une attitude soit neutre ou encore négative. Cependant, à la fin de l'année scolaire, la majorité des enseignants avaient une attitude positive et voulaient poursuivre l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire.

Par ailleurs, dans les recherches recensées par Alexander et Strain (1978: cités dans Maertens et Bowen, 1996), il ressort que même si la formation en enfance inadaptée et l'expérience dans ce domaine étaient reconnues comme des facteurs de changement des

attitudes, très peu de ces éléments se retrouvaient au sein des programmes de formation initiale ou continue du personnel enseignant.

La modification des perceptions et des attitudes sociales est possible en ce qui concerne les élèves handicapés ou ayant une déficience intellectuelle. Ionescu (1987) démontre que les personnes informées sont plus favorables à l'intégration dans la communauté et à l'école. De plus, il indique que les personnes les mieux informées ont une attitude d'accueil encore plus grande envers l'intégration en accordant à l'élève handicapé des attributs positifs.

Pernell, McIntire et Bader (1985) examinent les attitudes de vingt-deux enseignants exposés d'une façon formelle et structurée à une session de trente heures d'enseignement auprès d'élèves intégrés. Avant l'expérience, les sujets étaient négatifs ou neutres face à l'intégration. Après l'expérience, ils sont positifs sur tous les aspects, excepté sur la probabilité de réussite des politiques d'intégration. Les résultats indiquent la nécessité de continuer l'expérience. Il semble que la communication de connaissances sur l'intégration et l'acquisition de nouvelles habiletés pouvaient servir de catalyseurs dans la formation d'attitudes positives à l'égard de l'intégration des élèves handicapés.

En résumé, les auteurs démontrent clairement que les attitudes sont modifiables et transformables. Ils soulignent que plus les enseignants vivent des expériences bien planifiées et structurées, plus ils développent un sentiment de sécurité et de plaisir à enseigner ce qui, par le fait même, leur fait développer des attitudes favorables. Par ailleurs, il y a deux autres éléments qui ont un impact majeur dans l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire, il s'agit de la préparation des enseignants et des ressources disponibles pour faciliter ce processus. Le prochain point aborde ce sujet.

2.2.3 Préparation des enseignants et les ressources disponibles

Deux points majeurs sont très importants pour la réussite de l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le premier est la préparation des enseignants et le deuxième est l'adéquation des ressources humaines, financières et matérielles disponibles pour faciliter cette intégration. Si l'un de ces points n'est pas bien supervisé, tout le processus de l'intégration scolaire peut être mis en péril, d'où la nécessité de bien comprendre l'impact qu'ils dégagent. Ainsi, pour certains chercheurs (Stephens et Braun, 1980: cités dans Goupil et Brunet, 1984), les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage varient beaucoup selon le type d'entraînement que reçoivent les enseignants. Ainsi, selon Scruggs et Mastropieri (1996), il appert que les attitudes des enseignants face à l'intégration scolaire en classe ordinaire des ÉHDAA deviennent plus positives proportionnellement à leur niveau de connaissance sur le sujet. D'autres études (Foster et Beeman, 1986; Sanches et Dahl, 1991; Parish, 1982; Belcher, 1997) indiquent les mêmes résultats.

Les compétences qu'un enseignant doit avoir pour faciliter le processus d'intégration peuvent se regrouper en deux catégories: les connaissances et les performances (Horner, 1977: cité dans Adams, Quintero, Killoran, Striefel et Frede, 1987; Wilcox, 1977: cité dans Adams et al., 1987). Les connaissances, afin de réussir l'intégration, renferment le point de vue académique et intellectuel composant l'enseignement. Les connaissances sont donc un préalable à la performance et incluent les habiletés et comportements des enseignants. La performance est démontrée dans la classe, c'est le comment et le pourquoi des actions des enseignants (Adams et al., 1987).

Donc, sur le plan de la préparation du personnel scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) recommande: (1) que la formation initiale du personnel enseignant au primaire et au secondaire offerte par les universités accentue davantage l'importance qu'elle ne l'a fait jusqu'ici sur la gestion des différences ainsi que sur la capacité des futurs enseignants d'établir des relations de collaboration avec de nombreux partenaires, dont les parents des élèves. (2) Qu'une solide formation en cours d'emploi vienne appuyer la mise à jour de la politique ministérielle en adaptation scolaire; une telle formation constitue la clef de voûte du succès des expériences d'intégration. De plus, elle devrait, par conséquent, tabler beaucoup plus sur le savoir et l'expérience acquis jusqu'à ce jour par le corps enseignant, porter sur des éléments concrets mais aussi sur des changements d'attitudes et comporter une part d'entraînement. (3) Qu'une préparation adéquate du personnel scolaire à l'intégration vise non seulement le personnel enseignant mais également les directions d'école, le personnel professionnel ainsi que le personnel de soutien qui intervient auprès des élèves handicapés ou en difficulté.

Une très grande majorité des ÉHDAA sont intégrés, à des degrés divers, dans les classes ordinaires. C'est donc l'ensemble des enseignants du secteur ordinaire qui ont à intervenir auprès de ces élèves. Ces personnes se sentent cependant peu préparées à faire face aux défis de l'intégration. L'intégration demande à ces personnes de concerter leur action avec celles de spécialistes et même d'intervenir ensemble, à l'occasion, dans la salle de classe. Les enseignants, à l'inverse, sont formés pour agir seuls auprès d'un groupe d'élèves. Les enseignants doivent, en outre, apprendre à élaborer des plans d'intervention, à adapter leur enseignement, à gérer les différences, à établir des rapports de collaboration avec les parents des élèves ainsi qu'à utiliser davantage les nouvelles technologies, tant pour individualiser leur enseignement que pour favoriser l'entraide entre les élèves. La situation n'est guère différente pour les étudiants qui terminent aujourd'hui leur formation initiale

que pour ceux qui ont été formés il y a dix ou vingt ans. La problématique de l'adaptation scolaire est encore presque totalement absente des nouveaux programmes de formation des maîtres (Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

Ainsi, l'absence de préparation des intervenants représente selon Goupil et Boutin (1983) et Otis, Langlois, Fortin et Hogue (1981), un obstacle majeur à l'intégration scolaire des ÉHDAA. Actuellement, plusieurs milieux scolaires ne sont pas suffisamment outillés pour réussir cette intégration. Selon Kunc (1984), le problème majeur face au phénomène de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire découle du fait que le système scolaire n'a jamais été structuré et organisé pour accommoder et intégrer efficacement les ÉHDAA. De plus, les enseignants n'ont pas les connaissances et les aptitudes pour gérer les attitudes des autres élèves face aux ÉHDAA intégrés dans la classe. Les enseignants des classes ordinaires, par exemple, estiment qu'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires pour enseigner à un groupe incluant un ÉHDAA. Ainsi, ils se sentent particulièrement démunis lorsque certains élèves ne sont pas capables de suivre le rythme de la classe (Doré et al., 1996). Les auteurs, Glick et Schubert (1981: cités dans Doré et al., 1996) considèrent que la préparation des intervenants, la communication, le soutien administratif et le temps représentent les quatre éléments fondamentaux de toute réussite de l'intégration.

Selon plusieurs auteurs (Cotton, 1994; Ishler, 1983; Jones, 1984; Lambert et al., 1996; Monahan et al., 1997; Morgan et Demchak, 1996; Saurino et al., 1996; Scruggs et Mastropieri, 1996; Stone, 1980; Thompson, 1992; Wigle et al., 1994), les besoins des enseignants doivent être comblés afin qu'ils développent des attitudes favorables ou positives à l'intégration. Ces besoins s'expriment ainsi: les enseignants doivent avoir une heure ou plus par jour pour préparer adéquatement le PIA, une formation intensive avec des spécialistes de cette clientèle doit être faite avant l'intégration, le soutien d'une personne

ressource ainsi que du matériel scolaire adéquat et les équipements appropriés doivent être à la disposition de l'élève et de l'enseignant, les classes ne doivent pas excéder 20 élèves si des ÉHDAA y sont inclus et, enfin, chaque ÉHDAA intégré doit être évalué adéquatement avant l'intégration, car ceux souffrant d'handicaps ou de difficultés trop complexes ne doivent pas être intégrés dans la classe ordinaire pour le simple fait de respecter le principe de la normalisation de Wolfensberger.

Dans son étude, Stone (1980) remarque que 78% des enseignants indiquent qu'ils ont une préparation inadéquate pour faire face aux étudiants handicapés intégrés dans une classe ordinaire. De plus, Stone (1980) indique que les enseignants avec une formation de deuxième cycle universitaire ont une attitude plus favorable que ceux qui ont seulement un baccalauréat. Elle poursuit dans le même sens en indiquant que plus le degré de formation est élevé et plus la formation des enseignants inclut des cours en éducation spéciale, plus leur attitude est positive. Ainsi, Hummel, Dworet et Walsh (1985) démontrent par leur recherche que plus les enseignants ont un niveau et un nombre de cours élevés portant sur l'intégration scolaire, plus leur attitude est favorable à l'intégration.

La notion de préparation des intervenants renvoie à toute systématisation de l'intégration, à toute mesure visant à faciliter ce processus. Les formes que revêt cette préparation sont diverses. Il peut s'agir, par exemple, de rencontres, de discussions ou de sessions de formation (Doré et al., 1996). Ainsi, la préparation des intervenants peut être considérée comme une condition d'intégration ou d'un autre point de vue, comme une stratégie de mise en place des conditions nécessaires à la réussite de l'intégration. Sur ce point, Melograno et Loovis (1982) concluent dans leur étude que la majorité des enseignants préfèrent avoir des conférences, des ateliers et un soutien d'une personne qualifiée à l'intérieur de l'école pour les préparer à accueillir un ÉHDAA dans leur classe.

Madden et Slavin (1983) remarquent, dans leur recherche, que 85% des enseignants du secteur ordinaire ne se sentent pas prêts à accepter les élèves en difficulté dans leur classe. Les habiletés que doivent maîtriser les enseignants du secteur ordinaire et celles que doivent maîtriser ceux qui oeuvrent auprès des élèves en difficulté sont identiques à une différence près. Les derniers doivent connaître, en plus, les caractéristiques spécifiques des différentes clientèles. De plus, pour que l'intégration soit un succès, il faut que l'enseignant du secteur ordinaire désire participer au projet d'intégration et non qu'il soit obligé de subir cette situation (Bouchard, 1985). Le Conseil supérieur de l'éducation (1996) déplore que la formation des maîtres, actuellement, ne met pas assez l'emphasis sur la préparation des enseignants à faire face au phénomène de l'intégration scolaire en classe ordinaire des ÉHDAA. De plus, il souhaite qu'à l'avenir les universités mettent beaucoup plus l'accent sur la gestion des différences ainsi que sur la capacité des futurs enseignants d'établir des relations de collaboration avec de nombreux partenaires, dont les parents des élèves. En effet, Guay (1994) analyse les réponses obtenues par 152 nouveaux gradués en enseignement. Son analyse indique que la majorité des étudiants disent ne pas être adéquatement préparés pour faire face aux ÉHDAA intégrés en classe ordinaire et qu'il devrait y avoir plus de cours sur l'intégration des élèves en difficulté dans leur formation de maître. En ce sens, Bond et Dietrich (1982) démontrent qu'il y a une relation statistiquement significative entre l'attitude envers les ÉHDAA intégrés et le nombre de cours en éducation spécialisée suivis par les enseignants.

Biklen (1985: cité dans Parent, 1989), à la suite d'une étude de quatre ans faite auprès de 25 élèves intégrés, révèle que la notion "tout ce dont un enfant a besoin pour réussir est un bon enseignant" est fausse. Sa recherche mentionne qu'en plus de fournir un entraînement à tous les enseignants, l'école doit donner du soutien aux enseignants qui se sont

antérieurement montrés ouverts à l'innovation. De plus, les conditions qui font qu'un enseignant excelle dans l'intégration incluent: 1) l'implication de toute l'école dans l'intégration; 2) l'implication des parents; 3) la résolution des problèmes liés aux nouvelles initiatives d'intégration; 4) l'établissement de politiques générales face aux comportements des enfants et 5) une évaluation continue du progrès de l'enfant, de la classe et de l'école. Ainsi, si les enseignants ont un soutien de la direction et des ressources humaines et matérielles en quantité suffisante; ils ont, selon Stone (1980) une attitude plus favorable à l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire.

Dans leur recherche effectuée sur deux écoles publiques du district Nord est de l'Ohio aux États-Unis auprès de 5200 étudiants dont 181 handicapés, Gans et Flexer (1985) disent que les aspects à considérer selon les enseignants sont les connaissances personnelles, les habiletés et les attitudes. De plus, ils sont unanimes sur le sujet des ressources. Si les politiques administratives ne leur fournissent pas les ressources appropriées (matérielles, temporelles, humaines et spatiales) malgré les qualités requises, les enseignants ne seront pas en mesure de favoriser l'intégration des élèves handicapés (Gans et Flexer, 1985).

Ainsi, Center, Ward, Parmenter et Nash (1985), dans le sixième "Annual Report to Congress on PL 94-142", indiquent que la focalisation doit être mise sur le déploiement des ressources nécessaires aux étudiants ainsi que sur les perceptions des difficultés d'enseigner dans le processus d'intégration. Ainsi, Calberg et Kavale (1980: cités dans Center et al., 1985) disent que les méthodes directes, en ce qui concerne les attitudes et les perceptions, apportent beaucoup d'informations qui peuvent faciliter l'intégration.

De plus, Villa, Thousand, Stainback et Stainback (1992) indiquent qu'il faut changer notre vision des enseignants et les considérer, non seulement comme des éducateurs, mais aussi comme des gestionnaires de classes.

"We will not have quality schools until we realize that almost all of the efforts to improve any school do not even address the main issue, that it is incorrect to conceptualize the adults who direct classrooms as only teachers. While they do teach some of the time, teaching is not what the majority of them do most of the time. What most people who "teach" in public schools do most of the time is **manage**" (Villa et al., 1992, p.62).

Ce qui amène le ministère de l'Éducation (1993) à indiquer que plusieurs facteurs peuvent influencer la réussite éducative des élèves handicapés et en difficulté. La compétence et l'engagement du personnel, sa sensibilisation aux caractéristiques et aux besoins des élèves, l'accès à des services complémentaires, à du matériel adapté et à des activités de perfectionnement peuvent, tout autant que le lieu de scolarisation retenu, influencer sur les apprentissage et sur l'insertion sociale.

Crawford et Porter (1992: cités dans Doré et al., 1996) recommandent d'examiner scrupuleusement la façon dont sont utilisées les ressources allouées au soutien aux enseignants ou aux élèves. Des économies ou des réaffectations de budgets sont parfois possibles. Aux yeux de ces chercheurs, chaque commission scolaire devrait prévoir un mode de financement des services de soutien à l'intégration. Ils suggèrent également d'adopter une politique locale selon laquelle les sommes allouées aux aides techniques ou à toute autre forme de soutien à l'intégration ne serviraient qu'à cette fin. Enfin, les ressources tant humaines que matérielles jouent un rôle primordial dans la maximisation des

effets positifs de l'intégration. Même bien construit, un projet peut échouer s'il ne dispose pas des ressources suffisantes pour soutenir adéquatement à la fois l'enseignant et l'élève (Simpson et Myles, 1990: cités dans Doré et al., 1996; Wade et Moore, 1992: cités dans Doré et al., 1996).

Les résultats de la recherche de Fortin et Gélinas (1994) démontrent que selon les directions, plusieurs enseignants manifestent de l'essoufflement et du désengagement face à des actions de perfectionnement. Ils n'ont pas le goût d'investir dans de nouveaux changements. Ces enseignants ont été témoins, au cours de leur carrière, de plus d'une innovation imposée ou initiée par le système et auxquelles ils ont dû se soumettre (Fortin et Gélinas, 1994). Selon Doré et al. (1996), bien qu'il existe un consensus sur l'obligation de préparer les intervenants à l'intégration, il n'y a pas d'entente sur les contenus à inclure dans les programmes de préparation, sur les modalités auxquelles il faut se conformer pour transmettre ces contenus, sur les résultats à extraire de l'implantation des programmes de préparation existants et sur les intervenants auxquels ils doivent s'adresser. L'Association canadienne d'éducation (1985), par exemple, considère que les programmes actuels sont généralement inadéquats ou incomplets.

Il existe d'autres problématiques. Entre autres, au secondaire, la préparation des enseignants à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est complexe, car il est difficile de savoir quel enseignant aura l'élève dans son cours. Au primaire, il suffit de trouver un enseignant favorable, tandis qu'on doit en trouver plusieurs au secondaire (Gouvernement du Québec, 1991).

Algozzine (1977) demande à des enseignants de répondre à deux questionnaires visant à déterminer les raisons pour lesquelles ils acceptent ou rejettent l'intégration scolaire

d'élèves en difficulté. Le premier des deux questionnaires suggère une série de raisons pouvant amener l'enseignant à se sentir capable de fournir à cette clientèle un programme éducatif signifiant. Le second présente des raisons pour lesquelles l'enseignant pourrait s'opposer à l'intégration. Il dénote que les enseignants ont l'impression que les programmes de formation qu'ils ont suivis influencent peu leurs habiletés à enseigner aux élèves en difficulté.

Ainsi, la planification de l'intégration des déficients intellectuels dans les classes ordinaires suppose, selon Horth (1988), une information et une préparation adéquate du personnel et des enfants ainsi qu'une mise à la disposition de l'enseignant du secteur ordinaire des ressources spécialisées. De plus, Hummel et al. (1985) ont demandé aux enseignants quel est le type de préparation qu'ils désireraient avoir. Plusieurs choix de réponses étaient offerts et chacune des réponses était compilée sur une échelle de type Likert allant de très intéressé (1 point) à pas intéressé (4 points). Les enseignants répondent dans une moyenne de 1,9 accompagnée d'un seuil de signification de $p \leq 0.0001$ que la meilleure préparation serait composée d'une ou de deux ateliers d'information et de pratique d'une journée à l'école où l'élève handicapé ou en difficulté sera intégré. La préparation la moins appréciée (moyenne = 3,2) serait celle de prendre des cours à l'université en ce qui a trait à l'intégration scolaire. Cette réponse est normale selon Hummel et al. (1985) car la majorité des répondants sont sur le marché du travail depuis plusieurs années et le fait de se rendre à l'université nécessite un retour à l'école.

Le ministère de l'Éducation (1993) souligne que la qualité de l'engagement de chaque personne qui travaille auprès des jeunes, le travail d'équipe ainsi que la mobilisation collective des divers partenaires sont des points essentiels au succès de l'intervention visant le plein développement intellectuel, affectif et social de chaque élève. Par conséquent, pour

ce faire, il faut que les écoles fournissent les ressources nécessaires et que les enseignants aient une volonté d'intégrer pour, par la suite, se préparer adéquatement à l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

En résumé, il existe deux points majeurs sur lesquels il faut focaliser pour réussir l'intégration. En premier lieu, les enseignants indiquent que leur formation est déficiente pour intégrer des clientèles spéciales, ce qui veut dire que la préparation des enseignants doit être modifiée pour qu'elle soit adéquate, car l'attitude de ces derniers varie en fonction de l'information qu'ils possèdent. Ainsi, plus les enseignants possèdent des connaissances sur les ÉHDAA et leurs particularités, plus leurs attitudes semblent positives. Par ailleurs, les enseignants préfèrent les ateliers de formation avec des spécialistes comme moyen de formation au lieu des cours universitaires. Enfin, le soutien des spécialistes et de la direction est un élément essentiel pour que l'enseignant développe une attitude favorable au processus de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire. Au niveau de l'administration, selon ces chercheurs, il est évident que l'intégration amène des problèmes organisationnels qu'il faut surmonter. Cependant, plusieurs difficultés sont présentes dû au fait que le système école manque de ressources ou encore, dans plusieurs cas, c'est un problème de mauvaise gestion des ressources. Donc, pour que les enseignants développent des attitudes favorables à l'égard de l'intégration, il est essentiel, voire primordial, qu'ils possèdent une formation suffisante et qu'ils puissent bénéficier de ressources humaines, financières et matérielles au besoin.

2.2.4 Attitudes à l'égard des ÉHDAA intégrés en relation avec le profil des enseignants et des autres intervenants

L'attitude des enseignants et des autres intervenants à l'égard des ÉHDAA intégrés a souvent une relation directe avec les différentes variables de ces derniers; telles que: l'expérience, le niveau où ils enseignent, leur âge, leur formation, etc. Il est très important, pour favoriser une bonne intégration des ÉHDAA, de connaître l'attitude des différentes personnes du milieu. Une attitude favorable facilite le processus tandis qu'une attitude défavorable peut mettre tout en péril. Certaines études abordent les attitudes des enseignants et intervenants en relation avec leur profil. Les lignes qui suivent en présentent quelques-unes.

2.2.4.1 Attitude versus le genre

Beaucoup de recherches sont contradictoires au sujet de l'attitude développée par des individus en relation avec leur genre. En ce qui a trait à la relation qui pourrait exister entre l'âge et les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des ÉHDAA, peu d'études ont été recensées. Cependant, Winzer (1984) démontre dans son étude que les femmes ($n=145$) ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire que les hommes ($n=37$). Des différences statistiquement significatives ($t=2,48$; $p \leq 0,025$) ont été trouvées. En ce sens, Higgs (1975) trouve que les femmes sont beaucoup plus favorables que les hommes en ce qui a trait à l'intégration des ÉHDAA. Il indique aussi que les femmes ont en général plus de connaissances et plus de contacts avec les ÉHDAA que les hommes. Ce qui serait, selon lui, une des raisons des attitudes plus favorables qu'ont les femmes. Cependant, une autre recherche (Donaldson et Martinson, 1977) ne démontre pas clairement que les femmes ont plus d'attitudes positives que les

hommes en regard de l'intégration des ÉHDAA, mais bien que les hommes soutiennent moins le processus de l'intégration.

Enfin, il faut prendre en considération la recherche de Stone (1980) qui remarque que chez les femmes et les hommes qui ont déjà enseigné à des élèves handicapés intégrés en classe ordinaire, les femmes ont une attitude plus négative que celle des hommes. Cependant, chez les sujets n'ayant jamais enseigné avec des ÉHDAA intégrés, les femmes ont une attitude plus positive que celle des hommes.

2.2.4.2 Attitude versus la formation académique

Il appert que les enseignants en fonction sont plus défavorables à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire que les enseignants en formation des maîtres non gradués (Taylor, Richards, Goldstein et Schilit, 1997). De plus, selon Taylor, Richards, Goldstein et Schilit (1997), le pont entre, d'une part, la philosophie de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire et, d'autre part, la réalité d'application de ce processus n'est pas encore franchi par l'ensemble de la communauté éducationnelle. Hayes et Gunn (1988) abondent dans le même sens et indiquent que si la philosophie des enseignants semble positive versus l'intégration, l'application de l'intégration semble beaucoup plus difficile et développe de la frustration chez certains enseignants. De plus, Hayes et Gunn (1988) corroborent les résultats obtenus par Yaffe (1979: cité dans Hayes et Gunn, 1988).

Winzer (1984) réalise une étude auprès de 126 enseignants et étudiants en sciences de l'éducation, 24 étudiants en nursing et 32 étudiants provenant des arts, de la médecine et des sciences de l'activité physique. Cette étude indique que les attitudes des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation sont plus négatives face à l'intégration que tous les

autres groupes. Les enseignants des arts et de la musique ont aussi une attitude négative pour l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire. Stone (1980) explique ces résultats par le fait que ces deux disciplines demandent une grande concentration de la part des élèves et une dextérité physique que certains ÉHDAA ne peuvent avoir.

À l'opposé, Taylor et al. (1997) indiquent dans leur étude, que les enseignants du secteur ordinaire ainsi que ceux en éducation spécialisée ont une attitude généralement favorable au principe de l'intégration scolaire des ÉHDAA. Ils sont aussi d'accord que la préparation des enseignants devrait être la priorité des administrateurs pour faciliter l'intégration.

2.2.4.3 Attitude versus le niveau d'enseignement

Comme la recension des écrits l'indique, le niveau scolaire où les enseignants travaillent a une influence sur la formation des attitudes. Les résultats d'une recherche (Parent, 1991) présentant des opinions de cinquante intervenants d'une commission scolaire laissent croire que les enseignants du primaire ne semblent pas favorables à l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire. Cependant, ces commentaires n'indiquent pas si ces opinions sont partagées par la majorité des enseignants. Villa et al. (1992) abondent dans le même sens, mais indiquent que même si les attitudes de certains enseignants du primaire sont plutôt négatives envers l'intégration des ÉHDAA, il existe quand même un courant de pensée favorable à l'intégration et au principe de normalisation de Wolfensberger (1980).

Par ailleurs, plusieurs recherches montrent que plus les enseignants travaillent à des niveaux de scolarité élevés, moins l'attitude face à l'intégration scolaire est positive. Par exemple, le personnel enseignant du primaire manifeste des attitudes plus positives face à l'intégration scolaire que celui du secondaire (Maertens et Bowen, 1996). Dans une étude

de Gickling et Theobald (1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996), les enseignants du primaire (64,5%) sont plus favorables que les enseignants du secondaire (57,8%) à accepter les étudiants provenant du secteur de l'éducation spéciale à intégrer en classe ordinaire. Les enseignants qui indiquent être disposés pour intégrer des élèves handicapés se basent en général sur les raisons suivantes: les succès qu'ils ont eu lors d'expériences passées avec des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la confiance que leur apportent les services de soutien pédagogique spécialisé. Ceci appuie les découvertes de Sesow et Adams (1982) concernant l'influence des contacts passés avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. Leur étude démontre que les étudiants en éducation ayant été mis en contact avec ce type d'élèves pendant leurs stages, comparés à ceux qui n'ont pas vécu cette expérience, se sentaient plus confortables à l'idée de les voir dans leur future classe.

D'autres recherches indiquent que les enseignants du primaire ont des attitudes plus favorables que ceux du secondaire. Scruggs et Mastropieri (1996) soulignent que les enseignants du secondaire sont moins favorables à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire que les enseignants du primaire. Ceci s'explique par les besoins qui sont plus grands et souvent mal comblés chez les enseignants du secondaire. Pour que l'intégration soit un succès, il faut que l'administration soutienne le processus, que le matériel et les personnes ressources soient en quantité suffisante, que la planification soit adéquate et que les besoins et la tâche à accomplir avec les ÉHDAA intégrés soient bien définis (Scruggs et Mastropieri, 1996). Une recherche menée par Criswell et al. (1993), auprès de 174 membres du personnel des écoles du Mississippi, souligne que les éducateurs ont des attitudes moyennement positives, partant de très négatives à très positives, en ce qui a trait à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire. Les différences statistiquement significatives

se remarquent entre les enseignants en éducation spécialisée et les enseignants de classe ordinaire, ces derniers ayant des attitudes beaucoup moins positives. Fulk et Hirth (1994) obtiennent les mêmes résultats dans leur étude. Dans leur recherche, Criswell et al. (1993) indiquent que des différences statistiquement significatives ont aussi été relevées entre les enseignants du primaire et du secondaire, ceux du primaire ayant une attitude beaucoup plus positive que ceux du secondaire. Cependant, il est intéressant de remarquer que Criswell et al. (1993) ne notent aucune différence statistiquement significative en ce qui a trait à l'expérience scolaire.

Ainsi, selon les recherches de Brunet et Goupil (1983b), si des attitudes positives sont bénéfiques pour l'enfant en difficulté, des attitudes négatives peuvent mener à des situations de prophéties autodéterminantes, peu importe le niveau. Toujours en ce sens, Brophy (1983: cité dans Goupil, 1997) dit que les attitudes de l'enseignant peuvent avoir une influence sur le rendement et les comportements de l'élève. Cette réaction se nomme l'effet pygmalion. En effet, la présence d'attentes chez l'enseignant augmente la probabilité que le rendement de l'élève s'oriente dans le sens de ces prévisions et non dans le sens contraire. Rosenthal et Jacobson (1971: cités dans Beausoleil, 1982) avaient remarqué la même chose auprès des éducateurs qui enseignaient à des mésadaptés socio-affectifs. Il semble que plus leurs attitudes sont négatives, plus leurs comportements envers ces élèves le seront. Il en est de même pour le lien entre les attitudes du personnel enseignant et celles des élèves non handicapés et non en difficulté de la classe (Maertens et Bowen, 1996).

En ce sens, Alexander et Strain (1978: cités dans Maertens et Bowen, 1996) indiquent que plus les attentes sont élevées, plus le personnel enseignant du primaire aura tendance à encourager les élèves à répondre aux questions, à les interroger plus souvent, à leur poser des questions plus difficiles, à leur donner plus de temps pour répondre, à les pousser à

donner une bonne réponse, à passer plus de temps avec eux, à interagir plus positivement et de façon plus aidante avec eux.

Les nombreuses recherches effectuées auprès des enseignants illustrent également la complexité de la question des attitudes à l'endroit des ÉHDAA et de leur intégration. Dans l'ensemble, ces recherches indiquent qu'indépendamment de leur âge, de leur sexe ou de leur race, les enseignants du secteur ordinaire et leurs collègues du secteur de l'adaptation scolaire entretiennent des attitudes plutôt négatives face à l'intégration. L'étude de Horth (1988) fait état de résultats légèrement différents. En effet, les enseignants du primaire, ayant une formation en adaptation scolaire, étant plus jeunes et plus scolarisés et ayant moins d'expérience ont tendance à être favorables à une telle intégration (Doré et al., 1996).

Selon certains (Hudson, Graham et Warner, 1979: cités dans Maertens et Bowen, 1996; Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996), le personnel enseignant du secteur ordinaire croit que le placement en classe spéciale est plus bénéfique aux enfants en difficulté. Le personnel enseignant pense aussi que l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires va avoir des effets négatifs sur le fonctionnement de la classe ordinaire: programmes moins exigeants, ralentissement du rythme d'apprentissage du groupe, perte d'efficacité, classe dérangée par les comportements des élèves en difficulté et disproportion du temps consacré aux élèves en difficulté (Winzer, 1985: cité dans Maertens et Bowen, 1996).

Selon plusieurs auteurs (Heron et Harris, 1983: cités dans Maertens et Bowen, 1996; Myles et Simpson, 1989: cités dans Maertens et Bowen, 1996; Winzer, 1984), les attitudes du personnel enseignant du secteur ordinaire sont ce qu'il y a de plus déterminant pour la réussite de l'intégration scolaire, des attitudes négatives constituant un réel obstacle. Par

ailleurs, les attitudes plutôt négatives vis-à-vis des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ne relèvent pas uniquement du personnel enseignant de niveau particulier, mais sont typiques du public en général et le personnel enseignant ne s'en différencie pas (Vienneau, 1992). Enfin, si les conditions de réussite de l'intégration sont connues, les attitudes positives de la part du personnel enseignant en sont, selon Goupil et Boutin (1983), l'un des éléments essentiels.

En résumé, il est important d'indiquer que l'idée que les enseignants se font de leur capacité à enseigner aux ÉHDAA, leurs expériences passées, le type d'élèves à intégrer, le ratio maître-élève, les services de soutien disponibles sont autant d'éléments décisifs dans leur prise de position. Ainsi, la majorité des auteurs cités démontrent que les enseignants du primaire, qui ont une formation ou qui ont suivi des cours en adaptation scolaire, ont une attitude plus favorable à l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire que les enseignants du secondaire.

2.2.4.4 Intégration scolaire versus l'âge du personnel enseignant

Pour certains auteurs (Alves et Gottlieb, 1986; Constantin, 1986; Horth, 1988), plus le personnel enseignant est jeune, plus sa perception de l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires est positive, plus son intérêt à travailler avec des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est grand. À l'opposé, d'autres auteurs, comme Stone (1980), indiquent que les attitudes négatives des enseignants seraient reliées directement avec l'âge peu élevé, voire jeune, et l'inexpérience des enseignants. Les attitudes positives seraient plus visibles chez les enseignants plus âgés et plus expérimentés.

Cependant, d'autres études, comme celle de Roberts et Pratt (1987) démontrent que l'âge n'est pas une variable reliée aux attitudes du personnel enseignant face à l'intégration scolaire. Aussi, il ressort, dans d'autres recherches, qu'il est impossible de prédire la réussite ou non de l'intégration d'élèves en difficulté en fonction de l'âge du personnel enseignant (Doré et al., 1996; Maertens et Bowen, 1996). Beaucoup d'autres facteurs interviennent. Ce qui rend très difficile d'établir un lien direct avec l'âge des enseignants. Dans le même sens, Winzer (1984) démontre, dans son étude, qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'âge des sujets et l'attitude qu'ils dégagent envers l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA. Dans l'étude, il y a 133 répondants qui ont moins de 25 ans et 49 répondants ont plus de 25 ans. Ainsi, dans l'étude de Hayes et Gunn (1988) des corrélations ont été calculées entre l'âge l'expérience, le sexe et l'attitude. La seule corrélation statistiquement significative fut celle entre l'expérience et l'attitude ($p=0,001$) qui démontre que plus l'enseignant a de l'expérience, plus il a une attitude positive envers l'intégration. Ceci va à l'encontre des recherches menées par d'autres chercheurs (Horth, 1988; Madden et Slavin, 1983; Larrivée et Cook, 1979: cités dans Stone, 1980) qui disent le contraire. Donc, il n'y a vraiment pas de consensus de la part des auteurs sur ce point.

2.2.4.5 Attitudes des enseignants du secteur ordinaire versus les autres intervenants du milieu scolaire

Le point suivant tente de mettre en relief et de comparer les attitudes des enseignants du secteur ordinaire en relation avec les autres intervenants du milieu scolaire; tels les directeurs, les autres enseignants de d'autres disciplines, etc. À cet effet, dans une étude portant sur l'attitude des enseignants et des éducateurs spécialisés en regard de

l'intégration, Ellis et al. (1993) remarquent qu'il n'y a pas de différences majeures dans l'attitude des enseignants et des éducateurs spécialisés.

Goupil et Brunet (1984) ont fait une recherche sur l'attitude des enseignants et des directeurs d'école à l'endroit de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté. Leur échantillon comporte 42 directeurs d'école et 124 enseignants. Dans une de leur question, Goupil et Brunet (1984) demandent aux sujets si, en général, ils sont en faveur de l'intégration en classe ordinaire. Les enseignants et les directeurs ont une attitude plutôt favorable à l'intégration et il n'y a pas de différence statistiquement significative entre leur perception. Les attitudes des enseignants, des administrateurs, ainsi que des directeurs d'école face aux élèves inadaptés, selon certaines études (Vandivier et Vandivier, 1981: cités dans Brunet et Goupil, 1983a; Cline, 1981: cités dans Brunet et Goupil, 1983b), sont sensiblement les mêmes qui s'observent auprès du public en général. Par ailleurs, les attitudes et les répertoires d'émotions et de motivations d'une personne se développent généralement de façon graduelle, hiérarchique et cumulative par le biais des interactions appropriées avec le milieu, surtout le milieu social. Les interactions sociales joueraient donc un rôle très important tant dans l'acquisition que dans la transformation de ces répertoires (Madden et Slavin, 1983).

Dans leur recension des écrits, Yanito et al. (1987) remarquent que les enseignants et les directeurs d'école démontrent une attitude pessimiste face à l'intégration. Cette attitude s'explique par le fait que le phénomène de l'intégration soit relativement nouveau et que devant la nouveauté, les personnes préfèrent afficher une certaine prudence. Selon Yanito et al. (1987), ce manque d'empressement des enseignants à accepter les élèves handicapés ou en difficulté dans la classe ordinaire s'explique par les facteurs suivants: (1) les enseignants manquent d'information quant aux lois qui protègent les personnes handicapées; (2) ils

manquent aussi d'information sur les conditions de vie et les capacités réelles des personnes handicapées; (3) les modalités et le processus d'intégration sont insuffisamment définis; (4) il y a un manque de préparation, chez les enseignants, en regard des stratégies d'intervention à offrir à l'enfant intégré; (5) les commissions scolaires n'offrent pas suffisamment d'incitatifs aux enseignants pour qu'ils acceptent les élèves en difficulté dans leur classe; (6) certaines caractéristiques individuelles des élèves handicapés influencent les attitudes de l'enseignant; (7) il y a un manque évident de service de soutien et d'assistance techniques lorsqu'un enseignant accepte d'intégrer un enfant en difficulté.

Pickering et Wilton (1996) démontrent, dans une recherche en Nouvelle-Zélande auprès de 1492 sujets incluant 1073 parents et 469 enseignants, que les parents ont une attitude plus négative envers les ÉHDAA intégrés en classe ordinaire que les enseignants. Sur ce sujet, Strobino (1986) démontre, dans son étude, que les parents ont une attitude plutôt favorable en ce qui a trait à des processus généraux de normalisation des élèves déficients intellectuels. Cependant, lorsqu'on leur demande s'ils sont favorables à l'intégration en classe ordinaire de cette clientèle avec leurs enfants, la majorité répondent par la négative. Humphreys (1984) obtient des résultats similaires dans son étude face aux élèves atteints du syndrome de Down. Si l'administration offre un soutien approprié au niveau technique et des ressources humaines appropriées, la majorité des enseignants et des parents tendent alors vers une attitude plus positive à l'égard de l'intégration mais, à l'inverse, leurs attitudes sont négatives quand les ressources sont insatisfaisantes.

Monahan et al. (1997), dans une étude en Caroline du Sud auprès de 100 administrateurs, 125 conseillers pédagogiques et 342 enseignants, observent que 72% des enseignants, 60% des administrateurs et 44% des conseillers pédagogiques pensent que les enseignants du secteur ordinaire perçoivent plus négativement l'intégration des ÉHDAA dans leurs

classes. Tel que cité précédemment, Madden et Slavin (1983) indiquent que les enseignants ne veulent pas intégrer dans leur classe ordinaire des élèves en difficulté. Ils ont une attitude défavorable, car il ne peuvent gérer toutes les problématiques. Aussi, il semble que plus le personnel enseignant a de formation en enfance inadaptée, plus il a des attitudes positives face à l'intégration scolaire (Maertens et Bowen, 1996). Ce qui devient intéressant pour la présente recherche, c'est que les attitudes des enseignants conditionnent leurs propres comportements à l'égard des élèves handicapés et seront irrémédiablement transmises aux autres élèves de la classe (Gans et Flexer, 1985). Mais, lorsque les enseignants atteignent un certain niveau d'éducation spécialisée, il n'y a plus de changements perceptibles dans les attitudes des maîtres envers les élèves handicapés (McKay, 1984). Ceci vient donc confirmer le fait que la préparation des enseignants est importante.

En résumé, les attitudes des enseignants et des intervenants à l'égard de l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté, sont plutôt négatives. Ceci peut s'expliquer, en premier lieu, par un manque d'information et la peur de ne pouvoir récolter, de la part de leurs étudiants handicapés ou en difficulté, les attentes fondées.

2.2.4.6 Profil idéal de l'enseignant qui favorise des attitudes positives

Cette partie de la recherche tente de faire ressortir les facteurs importants présents qui favoriseraient, chez l'enseignant, des attitudes positives à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Plusieurs auteurs arrivent à des résultats de recherche très différents. Ce qui indique que beaucoup de facteurs influencent l'attitude et, comme expliqué précédemment dans le chapitre 2, la mesure de l'attitude peut varier constamment. Cela dépend du lieu, de l'objet, de l'étiquette et, enfin, de la personnalité propre de l'enseignant. Sans être toujours diamétralement

opposés, certains auteurs s'entendent pour dire qu'il existe certains facteurs qui influencent d'une façon positive l'attitude des enseignants.

En premier lieu, il faut indiquer que, selon plusieurs auteurs (Algozzine, 1977; Ionescu, Magerotte, Pilon et Salbreux, 1993; Maertens et Bowen, 1996; Stone, 1980; Zaffran, 1997), le fait d'avoir un membre de la famille ou encore un ami handicapé provoque une attitude plus favorable à l'intégration des ÉHDAA que ceux qui n'ont pas de contact soutenus avec les ÉHDAA.

Selon Stone (1980), aux États-Unis, les attitudes les plus favorables envers l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire sont l'apanage des enseignants qui ont entre 41 et 50 ans et qui ont plus de 20 ans d'expérience comme enseignants. Ils possèdent un niveau supérieur d'étude et ont suivi des cours en éducation spécialisée. De plus, ce sont des hommes, qui fréquentent des personnes handicapées et qui sont soutenues par la direction de l'école pour ce qui est des ressources humaines et matérielles. Selon Stone (1980), plus les enseignants possèdent ces caractéristiques, plus ils auront des attitudes favorables ou positives envers l'intégration scolaire en classe ordinaire des ÉHDAA.

Cependant, Horth (1988) réalise une étude pour identifier le profil des enseignants du primaire qui ont l'attitude la plus favorable pour intégrer les élèves en difficulté. Il remarque que ces enseignants ont une formation en adaptation scolaire, sont âgés de moins de 39 ans, ont une scolarité de plus de 16 ans et possèdent moins de 15 ans d'expérience. À l'inverse, Horth (1988) indique que les enseignants qui ont une formation générale, qui sont âgés de plus de 40 ans, qui sont moins scolarisés et qui ont plus de 16 ans d'expérience sont ceux qui sont le plus défavorables à l'intégration.

2.2.5 Différences d'attitudes à l'égard des diverses clientèles d'ÉHDA

Comme l'expliquent les pages précédentes, le concept de l'attitude représente une valeur exprimée dans un lieu, un moment et un objet prédéterminés. Si l'objet change, par le fait même, l'attitude se modifie. Ainsi, de nombreux auteurs (Algozzine, 1977; Beausoleil, 1982; Child, 1981; Constantin, 1986; Couillard-Lapointe, 1977; Doré et al., 1996; Fuster et Jeanne, 1996; Goupil et Boutin, 1983; Ionescu, 1987, Ionescu et al., 1993; Leduc, 1977; Madden et Slavin, 1983; Maertens et Bowen, 1996; Reynolds, Martin-Reynolds et Mark, 1982; Sesow et Adams, 1982; Scruggs et Mastropieri, 1996; Turnbull et al., 1995; Yanito et al., 1987; Wickman, 1969: cité dans Beilling, 1969; Zaffran, 1997) soulignent les différences d'attitudes ou de comportements d'un même enseignant envers divers types d'élèves en difficulté. Selon les mêmes auteurs, les élèves en difficulté font l'objet, de la part de leurs enseignants, d'attitudes ou de comportements différents suivant le type de difficulté qu'ils présentent.

Selon Maertens et Bowen, (1996), il existerait une hiérarchie de préférence entre les différents types d'élèves: en premier lieu, les élèves normaux et doués, ensuite viennent les élèves ayant un handicap physique puis, en dernier lieu, viennent les élèves ayant un déficit intellectuel ou une maladie mentale. Ceux présentant deux handicaps seraient parmi les moins bien acceptés. Par contre, en dépit des recherches, il est difficile de savoir vraiment quelles sont les catégories d'élèves envers lesquelles les attitudes du personnel enseignant seront positives et quel est l'ordre exact de préférence (Lewis, Wilson et McLaughlin, 1992: cités dans Maertens et Bowen, 1996).

Plusieurs études démontrent (Parish et al., 1978: cités dans Otis, Langlois, Fortin et Hogue, 1981; Zimmermann, 1978: cité dans Otis et al., 1981; Calgar, 1981: cité dans Otis et al., 1981) que les attitudes des enseignants face aux enfants handicapés sont significativement plus négatives que celles qu'ils manifestent face aux enfants "normaux". La nature des handicaps serait à cet effet déterminante: les moins négativement perçus seraient les handicapés physiques, ensuite se retrouvent les enfants présentant des troubles d'apprentissage et, enfin, les attitudes les plus négatives seraient réservées aux mésadaptés socio-affectifs.

Ray (1985: cité dans Parent, 1989) mesure les attitudes des enseignants envers les élèves handicapés. Pour ce faire, il utilise, auprès des enseignants, un questionnaire sociométrique pour comparer les polarités dans leurs attitudes à l'égard des élèves ÉHDAA et les élèves ordinaires. Ses conclusions sont les suivantes. Les élèves intégrés, lorsque comparés aux élèves non en difficulté, sont: (1) significativement plus identifiés comme ayant des difficultés d'interaction sociale; (2) significativement plus "rarement choisis" ou "rejetés" sur une mesure sociométrique; (3) également engagés dans les interactions sociales positives avec les camarades. Ces résultats permettent de croire que les enseignants ont encore des préjugés à l'égard des élèves handicapés même si ces derniers démontrent des habiletés dans le domaine des comportements sociaux. De plus, Hegarty, Lucas et Poklington (1982: cités dans Constantin, 1986) remarquent que les enseignants perçoivent les élèves handicapés physiques d'une façon moins positive que ceux qui ont des difficultés d'apprentissage modérées ou sévères. Les élèves éprouvant de légères difficultés d'apprentissage sont tout de même assez bien perçus. Les élèves ayant des problèmes graves d'apprentissage sont les plus rejetés, surtout s'ils ont également des problèmes de comportement. D'après l'étude de Hegarty et al. (1982: cités dans Constantin, 1986) les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage les moins bien

considérés par les enseignants sont les sujets qui ont des troubles associés; par exemple, les élèves handicapés physiques qui auraient des problèmes de communication ou des troubles du comportement.

Parish, Dyck et Kappes (1979: cités dans Constantin, 1996) abondent dans le même sens qu'Hegarty et al. (1982: cités dans Constantin, 1996). Leur étude montre, elle aussi, que les élèves ayant des difficultés légères ou graves d'apprentissage, les déficients et les mésadaptés socio-affectifs sont perçus plus négativement que les élèves ordinaires, doués ou handicapés physiquement. Encore une fois, les groupes d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage se caractérisant par des comportements s'éloignant plus ou moins des "normes" sont parmi ceux qui sont perçus les moins positivement. L'étude menée par Panda et Bartel (1972: cités dans Constantin, 1986) confirme les résultats des recherches précédentes.

Ainsi, il est clairement démontré que les stéréotypes entretenus par les enseignants envers divers groupes de ÉDAA influencent leur attitude. Selon Constantin (1986), l'interrelation entre ces deux facteurs est présente, car les enseignants ne basent pas leur jugement sur des critères précis, mais selon un pressentiment. En résumé, l'attitude des enseignants est différente pour chacune des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté.

2.2.5.1 Attitudes des enseignants envers les élèves séropositifs ou sidéens et leur intégration scolaire dans la classe ordinaire

Une nouvelle clientèle d'élèves a fait son apparition dans les écoles depuis quelques années, les élèves ayant contracté le virus de l'immuno déficience humaine (VIH). Pour le ministère de l'Éducation du Québec, aucune identification ou classement des élèves atteints

n'a encore été fait. Par contre, l'intégration de ces élèves est déjà commencée depuis quelques années, que les cas soient déclarés ou non (Turnbull et al., 1995). Le premier cas d'intégration scolaire en classe ordinaire de séropositivité déclaré fut celui de Ryan White à Kokomo en Indiana, aux États-Unis. Vers la fin des années 1980, Ryan, un jeune hémophile qui a contracté le VIH par transfusion sanguine, s'est vu refuser l'accès à son école de quartier. Le manque d'information sur les modes de transmission étant, à cette époque, la principale raison de la direction de l'école pour refuser d'intégrer Ryan à l'école. Après de nombreuses tentatives, la famille de Ryan réussit finalement, avec l'aide de plusieurs spécialistes dans le domaine, à faire changer la décision de la direction de l'école par un juge de la cour de l'état de l'Indiana et, du même coup, à faire intégrer leur fils dans une classe ordinaire de cette école. La peur des autres parents, des élèves ainsi que des enseignants suite à plusieurs rumeurs et craintes injustifiées sur des modes de transmission irréels n'aidaient en rien l'intégration de Ryan. À la suite de menaces et même de gestes de violence à son égard, la famille White a dû s'exiler dans une autre ville des États-Unis, soit Cicero en Indiana.

"Ce qui m'a affecté le plus, c'est lorsque mon professeur de mathématique, que j'adorais, a déclaré à la télévision qu'il était très content que je n'intègre plus sa classe, car il ne savait pas comment agir et intervenir avec moi...

Ryan White"

(Extrait de White et Cunningham, 1991: cités dans Turnbull et al., 1995, p.416. [Traduction libre]).

Selon Turnbull et al. (1995), l'intégration scolaire en classe ordinaire de Ryan fut beaucoup plus agréable à Cicero en Indiana, car les gens comprenaient ce qu'il vivait. Ce cas explique très clairement toutes les appréhensions que peuvent avoir les personnes qui ont à

travailler avec des élèves infectés par le VIH. Ainsi, Turnbull et al. (1995) disent que les enseignants négocient avec deux issues majeures reliées à l'intégration d'élèves séropositifs ou sidéens dans la classe ordinaire. Premièrement, ils sont confrontés et concernés par la prévention au niveau de la transmission du VIH dans la classe durant certaines activités. Deuxièmement, pour mieux connaître les besoins de cette clientèle, ils doivent savoir comment le fait d'être atteint du VIH peut affecter l'apprentissage et le comportement de l'étudiant.

Pour la transmission, l'emphase doit être mise, selon Turnbull et al. (1995), sur les dangers réels. Il est important de renseigner les parents, les élèves et le personnel sur les fausses croyances. En effet, il n'y a aucun risque à être assis dans la même classe, etc. En 1994, le Center for Disease Control (CDC, 1994: cité dans Turnbull et al., 1995) n'a rapporté aucun cas de transmission du VIH dans une classe scolaire.

Pour le deuxième point, Cohen, Mundy, Karassik, Lieb, Ludwig et Ward's (1991: cités dans Turnbull et al., 1995) comparent les pointages d'intelligence entre les étudiants infectés par le VIH (mère-enfant) et les étudiants séronégatifs. Les résultats de l'étude démontrent que les étudiants séropositifs n'ont pas de différences statistiquement significatives avec les élèves séronégatifs au niveau du pointage d'intelligence obtenu avec l'aide de tests d'étude. De plus, cette étude démontre que le fonctionnement intellectuel n'est pas affecté chez les étudiants atteints du VIH depuis plusieurs années. Cohen et al. (1991: cités dans Turnbull et al., 1995) révèlent, dans la même étude, que certains étudiants atteints du VIH, à cause de certaines infections dues à une déficience du système immunitaire, ont une motricité un peu plus lente ainsi que certaines difficultés d'attention et de concentration, ce qui conduit souvent à des difficultés d'apprentissage scolaire. Certains services adaptés, tel le plan d'interventions adapté (Gingras, Parent, Gaudet et Bellemare,

1995) sont nécessaires pour aider ces étudiants. Cependant, il est important de souligner que ce n'est pas la majorité des étudiants infectés par le VIH qui développent ces problèmes. Le pourcentage des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'est pas différent chez la population des élèves séropositifs que des élèves séronégatifs. Ainsi, selon Wishom, Swaim et Huang (1989: cités dans Turnbull et al., 1995) la classe ordinaire est la mieux appropriée pour les élèves infectés par le VIH. Il est certain que ces étudiants nécessiteront un jour ou l'autre un enseignement individualisé ou des cours d'appoint considérant leur condition de santé qui peut nécessiter des soins médicaux prolongés.

Selon Valdiguié et Laurent (1995), l'attitude des enseignants à l'égard des adolescents séropositifs qui se portent bien ne différerait pas de l'attitude qu'ils ont à l'égard des autres élèves. Cependant, aucune expérimentation n'a été faite sur ce sujet, par ces chercheurs, et leur affirmation ne se base que sur un contenu théorique.

Toujours en relation avec les attitudes en regard des personnes séropositives, mais dans une autre discipline, une étude de Servellen, Lewis et Leake (1988: cités dans Turgeon 1995), menée auprès de 1203 infirmières de la Californie, indique que 23,1% des infirmières refusent d'occuper un emploi où des soins sont à prodiguer à des personnes vivant avec le sida. En ce qui a trait au changement d'attitude face à cette clientèle, Turgeon (1995) souligne, dans son étude sur les attitudes des étudiantes infirmières face aux soins prodigués aux sidéens, qu'un message répété plusieurs fois et transmis de vive voix a un effet remarquable sur l'attitude, la perception du contrôle sur le comportement et l'intention des gens. Les étudiantes qui avaient une attitude plutôt défavorable avant l'expérimentation, se sont retrouvées avec une attitude favorable à la fin.

Il est pratiquement impossible de dire que l'attitude reflétée par les infirmières représente celle des enseignants. En effet, il y a trop de variables différentes en ce qui concerne ces deux professions telles que: les contacts physiques, la proximité, les outils de travail, etc. Ainsi, le risque de contagion est beaucoup plus élevé chez les infirmières que chez les enseignants. Cependant, en ce qui a trait au changement d'attitude démontré dans la recherche de Turgeon (1995) à l'égard des personnes vivant avec le VIH, il est peut-être possible que les tendances observées chez les infirmières reflètent celles que pourraient avoir les enseignants.

Finalement, en ce qui concerne spécifiquement l'attitude des enseignants à l'égard des élèves séropositifs ou sidéens intégrés en classe ordinaire, aucune recherche scientifique avec données empiriques n'a pu être recensée. Cependant, certaines recherches sur la relation des personnes infectées par le VIH avec la population en général (Cohen et al., 1989: cités dans Turnbull et al., 1995; Popham, 1993: cité dans Turnbull et al., 1995; Wishom et al., 1989: cités dans Turnbull et al., 1995) indiquent que la majorité des personnes qui composent la société nord américaine ont des appréhensions à prendre contact avec les personnes atteintes du VIH. Les enseignants ne faisant sûrement pas exception à la règle.

2.2.5.2 Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté légère d'apprentissage

Dans leur étude, Goupil et Brunet (1984) remarquent que l'attitude des enseignants est favorable à l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage. De plus, Winzer (1984) indique que les élèves en difficulté légère d'apprentissage font ressortir plus d'attitudes positives à leur égard que toutes les autres

catégories d'élèves handicapés ou en difficulté. Ainsi, Haring, Stern et Cruickshank (1958: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996) notent, dans une de leurs études, que 85,2% des enseignants sont favorables à l'intégration des élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage à condition d'avoir un minimum d'assistance.

2.2.5.3 Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté grave d'apprentissage

Selon la recherche, les élèves en difficulté grave d'apprentissage sont perçus comme agressifs, dérangeants, coléreux et ayant un faible rendement scolaire (Hannah et Pliner, 1983: cités dans Maertens et Bowen, 1996). Ainsi, dans leur étude, Goupil et Brunet (1984) remarquent que l'attitude des enseignants est défavorable à l'égard des élèves qui ont des difficultés grave d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

2.2.5.4 Attitudes des enseignants envers les élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement et les mésadaptés socio-affectifs

En premier lieu, lorsque que l'on parle de mésadaptés socio-affectifs, il ne faut pas oublier les travaux et les recherches de Wickman (1969: cité dans Beilling, 1969). Ce dernier établit une monographie intitulée "*Children's Behavior and Teachers Attitudes*" qui, encore de nos jours, est utilisée comme livre de référence par plusieurs auteurs. Il indique que les enseignants ont des réticences à enseigner à ces élèves. En ce qui a trait aux élèves ayant des problèmes d'ordre émotionnel, ils sont perçus par le personnel enseignant comme non motivés à apprendre, inamicaux, malhonnêtes et agressifs (Hannah et Pliner, 1983: cités dans Maertens et Bowen, 1996). Ainsi, selon Rosenthal et Jacobson (1971: cités dans Beausoleil, 1982), cette clientèle fait développer une attitude négative à leur égard de la part

des enseignants. Thompson, White, et Morgan (1982: cités dans Maertens et Bowen, 1996) remarquent aussi que les élèves présentant des problèmes de comportement sont plus souvent traités différemment par le personnel enseignant que les autres enfants sans difficulté ou que les enfants en difficulté d'apprentissage.

De plus, l'élève mésadapté socio-affectif se démarque de la moyenne des enfants par son comportement. Ainsi, comme le remarque Algozzine (1977), divers types de comportements dérangent de différentes manières les enseignants. Selon lui, il en résulte donc plus d'attitudes négatives envers les élèves exhibant différents types de comportements dérangeants.

De multiples recherches soulignent que l'étudiant mésadapté socio-affectif ne se conforme pas au profil de l'élève modèle. En ce sens, une recherche menée par Goupil et Boutin (1983) témoigne des perceptions qu'ont les enseignants face à ces élèves. Selon les répondants, le mésadapté socio-affectif se caractérise par: l'agressivité (32% des cas); le besoin d'attention (27%); l'isolement (22%); des difficultés de communication (14%); le non-respect des règlements (12%); des difficultés de fonctionnement en groupe (11%) ainsi que des difficultés d'apprentissage (10%); la perturbation du groupe (9%); les travaux scolaires non effectués (9%); des manifestations émotives violentes (9%); l'hyperactivité (8%); l'inhibition (8%) et la bagarre (7%).

Dans une étude de type exploratoire sur l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs en classe ordinaire, Goupil et Boutin (1983) indiquent que les enseignants consultés se sont montrés moyennement en faveur de l'intégration des mésadaptés socio-affectifs dans les classes ordinaires (moyenne= 2,7 à leur échelle Likert en 5 points). Cependant, il est à noter que 75% des répondants ont dit avoir expérimenté, par le passé, le phénomène de

l'intégration scolaire. Malheureusement la recherche n'indique pas le type de clientèle intégrée. Ainsi, Goupil et Brunet (1984) remarquent une attitude défavorable des enseignants à l'égard des élèves qui ont des troubles de comportements sévères à intégrer en classe ordinaire.

Toutefois, Algozzine (1977), dans sa recherche indique, que les élèves qui ont des troubles de la conduite et du comportement sont les élèves auxquels les enseignants opposent le plus de résistance face à leur intégration en classe ordinaire. Corroborant l'étude d'Algozzine (1977), Cates et Yell (1994) ont fait une recherche sur l'attitude de 43 enseignants et de 68 directeurs, à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des troubles du comportement et des troubles émotionnels, et ils remarquent que les directeurs sont plus favorables à l'intégration de cette clientèle que les enseignants. Cependant, malgré ce fait, les directeurs et les enseignants ont une attitude négative en regard de l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement.

2.2.5.5 Attitudes des enseignants envers les élèves ayant des déficiences intellectuelles

En premier lieu, il faut souligner que même si tous les auteurs s'entendent pour dire qu'il existe beaucoup de différences sur le plan intellectuel et comportemental entre les déficients légers et les déficients moyens à profond, la recension des écrits, mis à part quelques auteurs, ne fait pratiquement aucune différence entre les deux types de déficience. Ainsi, Reynolds et al. (1982) recueillent des commentaires de la part de 610 enseignants du nord-ouest de l'Ohio questionnés. Dans l'ensemble, ces derniers témoignent des attitudes très positives à l'endroit de l'intégration des élèves ayant un handicap intellectuel. Près de 61,4% des enseignants tendent à considérer que l'élève handicapé intellectuel s'approche

du point de vue éducatif de l'élève ordinaire malgré certaines différences. Ils avouent, dans une proportion de 81,6%, être conscients du travail supplémentaire que signifie l'intégration. Goupil et Brunet (1984) remarquent aussi que l'attitude des enseignants est plutôt favorable à l'égard de l'intégration des élèves qui ont une déficience intellectuelle légère dans la classe ordinaire. Bien qu'en principe, un enseignant puisse se montrer en faveur de l'intégration des élèves vivant avec un handicap intellectuel en classe ordinaire, il n'en demeure pas moins que ces données sont surprenantes si elles sont comparées aux autres obtenues dans les diverses recherches sur le sujet.

Ainsi, Alexander (1978: cité dans Constantin, 1986) indique que certains enseignants de la classe ordinaire ont de la difficulté à accepter le placement d'élèves handicapés intellectuellement dans leur classe. De plus, selon le même auteur, la majorité de ces derniers n'ont peu ou pas de contacts avec ce type de clientèle et les techniques d'éducation qui lui sont destinées. Shotel et al. (1972: cités dans Constantin, 1986) note eux aussi que les enseignants ayant eu des élèves handicapés intellectuels dans leurs classes, éprouvaient des attitudes négatives face à la problématique de l'intégration. Ces propos se confirment dans l'étude de Child (1981) qui souligne que les enseignants remettent en question autant leurs compétences que le soutien de la direction et l'administration de l'école pour favoriser l'intégration des élèves handicapés intellectuels. Plus de 55% des participants à leur étude révélèrent n'avoir jamais suivi, durant leur carrière, de cours traitant d'éducation spécialisée. Seulement 40% croyaient être adéquatement préparés pour enseigner à cette clientèle d'élèves. Ainsi, les résultats de leur étude démontrent que 52% des répondants préfèrent ne pas voir les handicapés intellectuels intégrés dans les classes ordinaires. Dans le même sens, Goupil et Brunet (1984) remarquent que l'attitude des enseignants à l'égard des élèves présentant un déficit intellectuel moyen est défavorable à l'intégration en classe ordinaire. Toujours en ce sens, la majorité des enseignants qui ont répondu au

questionnaire de l'étude de Horth (1988) sont plutôt défavorables à l'intégration des jeunes vivant avec une déficience dite moyenne au niveau intellectuel dans les classes ordinaires. De plus, la majorité des enseignants qui sont sur le marché du travail sont généralement défavorables à l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne en classe ordinaire (Taylor et al., 1997).

2.2.5.6 Attitudes des enseignants envers les élèves handicapés auditifs

Couillard-Lapointe (1977) réalise une enquête auprès de cinquante enseignants répartis dans les écoles élémentaires de la CECM (Commission des écoles catholiques de Montréal). 60% des répondants disent être en faveur de l'intégration de demi-sourds dans leur classe, 30% contre la procédure tandis que les 10% restant ne répondent pas. Sur les trente enseignants en faveur de l'intégration, 10 ont déjà eu des déficients auditifs dans leur école ou dans leur classe. Trois des enseignants s'opposant à l'intégration reconnaissent avoir eu des contacts avec des élèves qui ont ce handicap.

Les 30% des répondants qui sont en désaccord avec l'intégration évoquent des raisons concernant autant l'enseignant que l'élève. À leur avis, l'enseignant aurait à faire face à des problèmes de surcharge (classes trop nombreuses), de préparation spéciale, de manque de moyens didactiques et de matériel audio-visuel en classe.

Leduc (1977) réalise lui aussi une étude sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire des handicapés auditifs. Les soixante-treize participants se prononcent, entre autres, sur différentes modalités d'intégration et les critères de sélection pour être intégrés à une classe ordinaire. L'analyse des résultats révèle que la majorité des enseignants sont en faveur de l'intégration des élèves handicapés auditifs à partir d'une

classe spéciale jusqu'à une classe ordinaire où il y aurait partage d'activités structurées avec des élèves entendants.

Les deux études, Couillard-Lapointe (1977) et Leduc (1977) vont, donc vers le même sens; soit une attitude favorable face à l'intégration des élèves vivant avec un handicap auditif. Cependant, il faut préciser que dans leur étude Goupil et Brunet (1984) soulignent que l'attitude des enseignants est défavorable à l'intégration en classe ordinaire à l'égard des élèves vivant avec un handicap auditif accompagné d'une absence de la parole. Par contre, ils sont favorables aux muets qui ne sont pas sourds.

2.2.5.7 Attitudes des enseignants envers les élèves handicapés visuels

Goupil et Brunet (1984) remarquent que l'attitude des enseignants est défavorable à l'égard de l'intégration des élèves qui ont un handicap visuel et qui utilisent le braille en classe ordinaire. Cependant, dans la même étude, Goupil et Brunet (1984) observent que les enseignants sont plutôt favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves qui ont un handicap visuel, mais qui utilisent le caractère ordinaire d'imprimerie.

2.2.5.8 Attitudes des enseignants envers les élèves handicapés physiques

Goupil et Brunet (1984) remarquent que les enseignants sont favorables à l'intégration des élèves qui sont physiquement handicapés en classe ordinaire. Ainsi, Williams et Algozzine (1977: cités dans Algozzine, 1977) soulignent que les enseignants acceptent mieux dans leur classe les élèves handicapés physiques et ceux qui ont des difficultés légères d'apprentissage que les élèves ayant d'autres handicaps. De plus, selon les mêmes auteurs,

un enseignant n'a pas la même attitude envers la clientèle en fonction du fait qu'elle provient d'une autre classe ordinaire ou d'une classe spéciale.

Melograno et Loovis (1982) démontrent qu'en général, les répondants ont une attitude positive en ce qui a trait à l'intégration en classe ordinaire d'élèves physiquement handicapés. Cependant, la majorité des enseignants dénotent que leur attitude est en relation avec le type d'handicap physique. Un élève lourdement handicapé et nécessitant des soins complexes engendre des attitudes moins favorables chez les enseignants qu'un élève légèrement handicapé. Par ailleurs, dans la même étude, les répondants dans une proportion de 41%, n'ont pas d'expérience avec cette clientèle, près de 37% ont une légère expérience avec la même clientèle et seulement 7% ont de l'expérience ou une formation face aux élèves handicapés. Haring, Stern et Cruickshank (1958: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996) notent, dans une de leurs études, que 85,2% des enseignants, à la condition d'avoir un minimum d'assistance, sont favorables à l'intégration des élèves ayant un handicap physique léger.

2.2.5.9 Attitudes des enseignants envers les élèves ayant des problèmes multiples

Dans une recherche menée par Haring et al. (1958: cités dans Stone, 1980), seulement 38% des enseignants sont d'accord pour intégrer, avec assistance, des élèves sévèrement handicapés au niveau physique et intellectuel. Ces résultats sont corroborés par les travaux de Hirshoren et Burton (1979: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996), ceux de Phillips et al. (1990: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996) ainsi que ceux de Goupil et Brunet (1984) qui remarquent que les enseignants sont défavorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des problèmes multiples.

En somme, en ce qui a trait aux résultats des recherches sur le changement des attitudes du personnel enseignant face à l'intégration scolaire d'enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage relevés dans les écrits, ils mènent à la conclusion qu'un changement des attitudes est possible. Maertens et Bowen (1996) indiquent que de telles conclusions sont encourageantes étant donné l'importance d'attitudes positives de la part du personnel enseignant pour la réussite de l'intégration.

Ainsi, il est important de rappeler que le concept d'intégration se définit comme étant le processus par lequel, dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves en classe ordinaire, lesquels ayant des habiletés et des comportements différents, doivent vivre des activités communes d'apprentissage (Alves et Gottlieb, 1986; Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983b; Cochrane et Westling, 1977; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985, 1996; Gottlieb, 1980; Gouvernement du Québec, 1990; Kaufman et al., 1975 ; Ministère de l'Éducation, 1993; Madden et Slavin, 1983; Parent, 1989). Pour cette étude, le concept de l'attitude retenu se définit comme étant une réponse émotionnelle à des situations, objets, groupes ou personnes dans un environnement et un contexte particulier. Les 3 composantes d'une attitude sont les dimensions cognitive, affective et comportementale. Par conséquent, il faut remarquer qu'à partir d'une attitude, se dégage une perception de l'individu face à l'objet ce qui influence son comportement. (Cormier et al., 1995; Fazio, 1986; Girard et al., 1987; Goffman, 1973; Leduc 1984; Mc Guire, 1969; Morefield, 1994; Morissette et Gingras, 1991; Staats, 1975, 1986; Staats et Eifert, 1990; Staats et Fernandez-Ballesteros, 1987; Triandis, 1971; Valois et al., 1994).

Plusieurs auteurs (Collerette et Delisle, 1997; Desmarais et al., 1990: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996; Doré et al., 1996; Savoie-Zajc, 1993) démontrent que l'intégration scolaire provoque un changement majeur dans l'école et certains indiquent et précisent les résistances qui accompagnent le changement (Collerette et Delisle, 1997; Doré et al., 1996; Goupil, 1997; Fullan, 1990; Judson, 1991; Kanter et al., 1992; Maertens et Bowen, 1996; Ruhland et Smith, 1993; Savoie-Zajc, 1993; Scruggs et Mastropieri, 1996; Sekiou et Blondin, 1990; Villa et al., 1992; Williamson et Johnston, 1991).

Pour ce qui est des attitudes face au changement apporté par l'intégration scolaire, plusieurs auteurs considèrent l'attitude négative des enseignants comme une résistance (Collerette et Delisle, 1977; Corriveau et Tousignant, 1996; Dolan et Lamoureux, 1990). Tous les auteurs s'entendent pour dire qu'il est important de minimiser les résistances en identifiant clairement l'attitude des enseignants quant à l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA.

Les attitudes des enseignants varient en fonction de certaines particularités. Ainsi, certains auteurs (Goupil et Brunet, 1984; Humphreys, 1984; Pickering et Wilton, 1996; Taylor et al., 1997) indiquent que les enseignants ont une attitude favorable à l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire. Cependant, plusieurs auteurs (Criswell et al., 1993; Fishbaugh et Gum, 1994; Fulk et Hirth, 1994; Guay, 1994; Hayes et Gunn, 1988; Horth, 1988; Madden et Slavin, 1983; Monahan et al., 1997; Otis et al., 1981; Rosenthal et Jacobson, 1971: cités dans Beausoleil, 1982; Vienneau, 1992; Winzer, 1984; Yanito et al., 1987) indiquent, à l'inverse, que les enseignants ont une attitude négative à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA.

Certaines caractéristiques des enseignants ont une influence sur l'attitude qu'ils auront envers les ÉHDAA. Ainsi, certains auteurs (Higgs, 1975; Stone, 1980; Winzer, 1984)

indiquent que les femmes ont une attitude plus favorable que les hommes. Cependant, Stone (1980) précise que les femmes qui ont de l'expérience avec les ÉHDAA ont alors une attitude négative quant à l'intégration scolaire en classe ordinaire de cette clientèle.

Humphreys (1984) et Pickering et Wilton (1996) indiquent que les parents ont une attitude négative face à l'intégration des ÉHDAA. Cependant, leurs études n'informent pas sur le fait que les parents peuvent être aussi des enseignants.

Gickling et Theobald (1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996), Horth (1988), Maertens et Bowen (1996) et Scruggs et Mastropieri (1996) indiquent que les enseignants du primaire ont des attitudes plus favorables à l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA que ceux du secondaire. Cependant, Parent (1991), Vienneau (1992) et Villa et al. (1992) révèlent, quant à eux, que les enseignants du primaire sont peu enclins à l'intégration.

Tous les auteurs (Algozzine, 1977; Hummel et al., 1985; Ionescu et al., 1993; Maertens et Bowen, 1996; Stone, 1980; Zaffran, 1997) s'entendent sur le fait que les enseignants qui ont des amis ou des membres de leur famille handicapés sont plus favorables à l'intégration que ceux qui n'ont pas d'amis handicapés.

Pour ce qui est de la préparation des enseignants à l'intégration, la majorité des auteurs (Belcher, 1997; Bond et Dietrich, 1982; Fishbaugh et Gum, 1994; Foster et Beeman, 1986; Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Higgs, 1975; Horth, 1988; Hummel et al., 1985; Humphreys, 1984; Ionescu, 1987; Madden et Slavin, 1983; Parish, 1982; Pernell et al., 1985; Sanches et Dahl, 1991; Scruggs et Mastropieri, 1996; Stone, 1980; Thompson, 1992) indiquent que si les enseignants ont un niveau d'information suffisant, ils sont plus favorables à l'intégration des ÉHDAA que ceux qui

ont un niveau d'information insuffisant. Gans et Flexer (1985) sont les seuls à avoir prouvé le contraire dans leur recherche.

Une autre variable influe sur les attitudes des enseignants, il s'agit de l'expérience. Il existe deux courants de pensée. Certains auteurs (Alexander et Strain, 1978: cités dans Maertens et Bowen, 1996; Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Hayes et Gunn, 1988; Higgs, 1975; Pernell et al., 1985; Sesow et Adams, 1982; Stone, 1980) indiquent que les enseignants qui ont de l'expérience dégagent une attitude plus favorable à l'intégration que les enseignants n'ayant pas d'expérience. Toutefois, d'autres auteurs (Horth, 1988; Larrivée et Cook, 1979: cités dans Stone, 1980; Madden et Slavin, 1983) démontrent le contraire. Ils affirment que les enseignants n'ayant pas d'expérience ont une attitude plus positive à l'égard de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire que les enseignants avec expérience.

Dans leur vie quotidienne, la fréquentation et le contact des enseignants avec des personnes handicapées devraient favoriser le désir d'intégrer les personnes différentes au courant normal de la société. Certains auteurs (Higgs, 1975; Pernell et al., 1985; Sesow et Adams, 1982) indiquent que les enseignants ayant déjà fréquenté des ÉHDAA ont une attitude plus positive que ceux n'ayant jamais fréquenté des ÉHDAA.

Enfin, il est important de bien identifier les attitudes des enseignants à l'égard des catégories d'élèves. Les lignes suivantes aideront le lecteur à bien cerner les propos émis par les différents auteurs recensés dans ce chapitre sur ce sujet.

Les auteurs (Goupil et Brunet, 1984; Winzer, 1984; Haring et al., 1958: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996) indiquent que les enseignants sont favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage.

Certains chercheurs (Goupil et Brunet, 1984; Hannah et Pliner, 1983: cités dans Maertens et Bowen, 1996) remarquent que les enseignants sont défavorables à l'intégration des élèves en difficulté grave d'apprentissage.

Pour les élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, les auteurs (Algozzine, 1977; Cates et Yell, 1994; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Brunet, 1984; Hannah et Pliner, 1983: cités dans Maertens et Bowen, 1996; Rosenthal et Jacobson, 1971: cités dans Beausoleil, 1982; Thompson et al., 1982: cités dans Maertens et Bowen, 1996) indiquent que les enseignants ont une attitude défavorable à l'intégration scolaire en classe ordinaire de cette clientèle.

En ce qui a trait à la déficience intellectuelle, certains auteurs (Goupil et Brunet, 1984; Reynolds et al., 1982) indiquent que les enseignants ont une attitude favorable à l'intégration des déficients intellectuels en classe ordinaire, l'attitude étant encore plus favorable pour un déficient intellectuel léger. D'autres auteurs (Alexander, 1978: cité dans Constantin, 1986; Child, 1981; Goupil et Brunet, 1984; Horth, 1988; Shotel et al., 1972, Taylor et al., 1997) indiquent que les enseignants ont une attitude défavorable envers l'intégration des déficients intellectuels, en particulier les déficients moyens.

Pour les handicapés sensoriels, les enseignants seraient plus favorables à leur intégration en classe ordinaire. Ainsi, Couillard-Lapointe (1977) et Leduc (1977) indiquent que les enseignants sont favorables à l'intégration des élèves handicapés auditifs. Pour les

handicapés visuels, Goupil et Brunet (1984) indiquent que si l'élève utilise le braille, l'enseignant est défavorable à son intégration et, à l'inverse, l'attitude est favorable lorsque le caractère ordinaire est utilisé par l'élève. Par ailleurs, Goupil et Brunet (1984), Haring et al. (1958: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996), Melograno et Loovis (1982) ainsi que Williams et Algozzine (1977: cités dans Algozzine, 1977) indiquent que les enseignants ont une attitude favorable à l'intégration scolaire des élèves handicapés physiques.

Finalement, les auteurs (Goupil et Brunet, 1984; Haring et al., 1958: cités dans Stone, 1980; Hirshoren et Burton, 1979: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Phillips et al., 1990: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996) remarquent que l'attitude des enseignants est défavorable à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des problèmes multiples.

Le chapitre suivant présente la méthodologie utilisée dans cette recherche. Cette partie fournit également plusieurs informations qui ont trait à la cueillette des données ainsi qu'à la description sociodémographique des sujets ayant participé à l'étude.

CHAPITRE 3

MÉTHODE DE RECHERCHE

3. MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette partie de la recherche identifie les objectifs de l'étude en indiquant clairement le but ultime de cette dernière ainsi que la procédure utilisée pour y répondre. L'échantillon des sujets sélectionnés ainsi que leur distribution quant à leur genre, l'âge, la profession et la famille sont aussi expliqués. Le type de recherche effectuée, la méthode de collecte de données et l'instrument de mesure utilisé sont décrits. Pour conclure ce chapitre, les procédures du traitement et de l'analyse des données recueillies et la description des variables opérationnelles sont abordées.

3.1 Objectifs de recherche

Cette recherche relève du domaine des sciences de l'éducation. Elle se veut exploratoire parce que l'objectif général de la recherche vise à identifier, à l'aide d'un questionnaire, les attitudes des enseignants quant à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. La méthode de recherche pour identifier les attitudes des enseignants s'articule autour du modèle utilisé par Kaufman et al. (1975) appelé: approche déductive. Celle-ci consiste à identifier les besoins de la population selon une recension des écrits, ensuite de vérifier auprès de cette population la concordance entre les besoins préalablement définis et ceux exprimés par les individus. Les objectifs spécifiques de la recherche sont: (1) connaître les attitudes des enseignants envers l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; (2) connaître les attitudes des enseignants envers

l'intégration des élèves handicapés; (3) déterminer quel est le profil des enseignants qui ont une attitude favorable envers l'intégration; (4) connaître le degré de préparation des enseignants face au processus de l'intégration.

3.2 Procédure

La méthode retenue pour effectuer cette recherche est la "*Collecte de données par utilisation de questionnaires*" (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977). Cette méthode permet de cerner les attitudes et les connaissances minimales antérieures des enseignants en regard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire et elle a été utilisée dans d'autres études portant sur le même objet de recherche (Goupil et Boutin, 1983; Parent, 1989; Yanito et al., 1987). Selon Gauthier (1990), l'utilisation du questionnaire est une façon très efficace de connaître l'attitude d'une population sur un sujet prédéterminé. Étant donné le but ultime de cette recherche, cette méthode est toute désignée. En effet, en raison de l'anonymat du questionnaire les sujets se sentent plus libres d'exprimer des attitudes considérées répréhensibles ou qui pourraient leur apporter des ennuis (Selltiz et al., 1977). Par contre, il est évident que cette manière de procéder peut engendrer d'autres difficultés. Par exemple, il est impossible de savoir quels sont les véritables répondants, ni de vérifier si les sujets émettent bien les comportements ou s'ils ne font qu'indiquer ceux qu'ils valorisent.

3.2.1 Échantillon des sujets

La population cible de l'étude se définit comme étant des enseignants ou des étudiants en formation initiale en enseignement. Dans cette recherche, le mot enseignant signifie toute personne oeuvrant dans le domaine de l'éducation et qui est reconnue par le ministère de

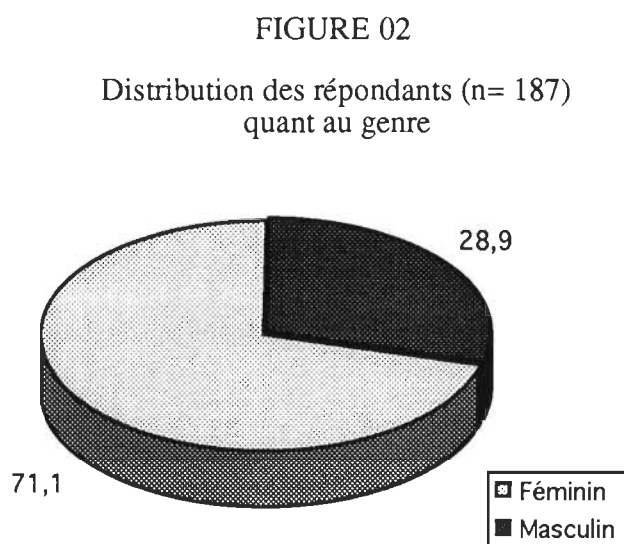
l'Éducation du Québec comme un individu qui possède la responsabilité de faire acquérir des notions par un processus d'acquisition à des élèves et ce dans une institution reconnue par ce même ministère. Ils sont actifs aux niveaux préscolaire, primaire secondaire ou adaptation scolaire et regroupent des enseignants en formation utilisant le réseau public d'éducation de la province de Québec. Ils n'ont pas obligatoirement une expérience présente ou passée avec le processus d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'échantillonnage provient de régions différentes de la province de Québec, dont la Gaspésie: enseignantes et enseignants de la polyvalente Antoine-Bernard de Carleton; de l'Abitibi: enseignantes et enseignants en formation et en perfectionnement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue; ainsi que des enseignantes et enseignants en formation et en perfectionnement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'échantillon total de cette étude est donc de 190 sujets, lesquels ont une moyenne d'âge de 29,43 ans ($s = 10,99$), sont enseignantes et enseignants ou en formation initiale pour le devenir. Les sujets ont participé volontairement à cette recherche en répondant au questionnaire dans leur milieu de travail ou d'étude respectif sous la surveillance, à chaque fois, d'une personne responsable supervisée par l'auteur de cette recherche.

3.2.2 Distribution des répondants

Les données obtenues lors de la cueillette indiquent beaucoup d'informations et de paramètres non négligeables à propos des sujets de la présente recherche. La distribution des répondants permet de compiler et de rassembler ces données démographiques et descriptives dans le but d'avoir une transparence des sujets qui répondent au questionnaire, de telle sorte que le lecteur puisse se faire une idée ou une image rapide de l'ensemble des sujets qui composent l'échantillon.

3.2.2.1 Distribution des répondants quant au genre

La figure 02 représente la distribution de l'échantillonnage des sujets de cette recherche en regard de leur genre.



La figure 02 indique que les sujets de sexe féminin (n= 133) représentent donc la plus forte majorité de l'échantillonnage dans une proportion de 71,1%, contre 28,9% de sujets de sexe masculin (n= 54).

3.2.2.2 Distribution des répondants quant à leur profession

Les sujets, même s'ils sont tous enseignants, remplissent des tâches ou encore des professions diverses dans ce domaine. Le tableau 02 représente la distribution des répondants par rapport à leur profession respective. Il est à noter que si le sujet occupait deux emplois, il indiquait celui qui représentait plus de 50% de son temps.

TABLEAU 02

Distribution des répondants (n= 190) quant à la profession qu'ils occupent actuellement

Professions	n	Fréquence %
Enseignant régulier	57	30
Éducateur physique	2	1,1
Infirmière	4	2,1
Éducateur en arts	1	0,5
Technicien en éducation spécialisée	2	1,1
Étudiant	121	63,7
Enseignante en adaptation scolaire	1	0,5
Travailleur social	1	0,5
Animateur de pastorale	1	0,5

Les résultats du tableau démontrent que les étudiants représentent donc 63,7% des sujets contre 30% d'enseignants réguliers. Les autres sujets représentent différents corps de métier apparentés à l'enseignement, dans une proportion de 6,3%.

3.2.2.3 Distribution des répondants quant à leur âge

La moyenne d'âge des sujets (n=182) est de 29,43 ans (s=10,99) sans égard au genre. Le tableau suivant représente la distribution des répondants quant à un groupe d'âge.

TABLEAU 03

Distribution des répondants (n= 182) quant à un groupe d'âge

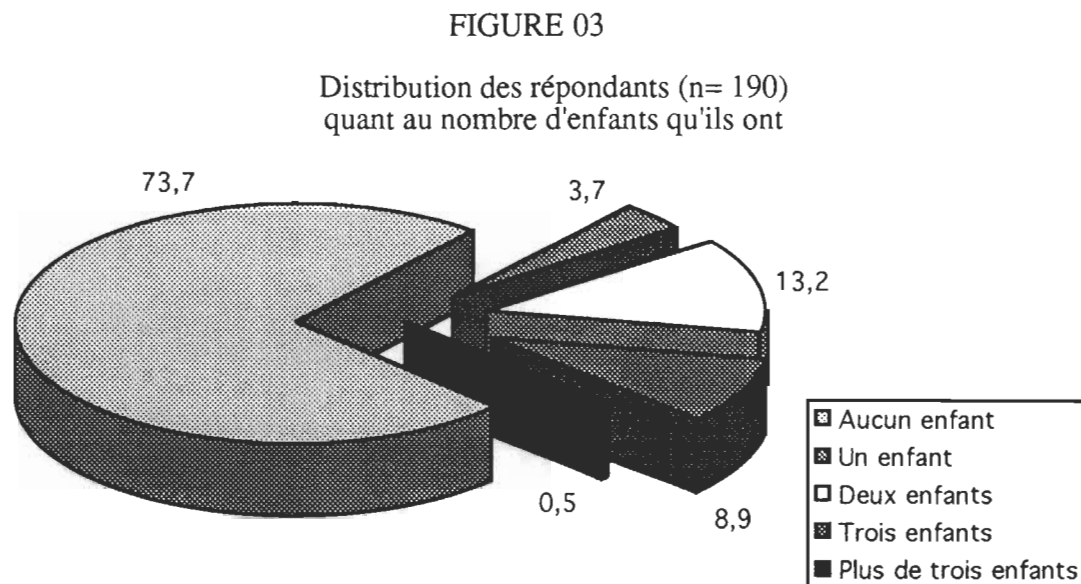
Groupes d'âge	n	Fréquence %
20 à 25 ans	109	59,9
26 à 30 ans	17	9,3
31 à 35 ans	10	5,5
36 à 40 ans	4	2,2
41 ans et plus	42	23,1

Le groupe d'âge prédominant est celui de 20 à 25 ans, dans un pourcentage de 59,9%. Il est suivi du groupe 41 ans et plus, dans un pourcentage de 23,1%. Ceci s'explique par le fait que 63% des sujets sont des étudiants en formation des maîtres. Ces résultats ne diffèrent pas des moyennes d'âge des étudiants qui fréquentent les universités québécoises. Par exemple, à l'université du Québec à Trois-Rivières, Leduc (1998) indique qu'à l'hiver 1998, les étudiants à temps complet (n= 5117) ont une moyenne d'âge de 24,9 ans et les étudiants à temps partiel (n= 3865) ont une moyenne d'âge de 35,4 ans. Ceci donne une moyenne globale de 29 ans pour l'ensemble des étudiants.

3.2.2.4 Distribution des répondants quant au nombre d'enfants et quant à la fratrie

Pour la distribution des sujets quant à leur situation familiale, deux questions sont précisées dans le questionnaire. L'une d'entre elles demande aux répondants d'indiquer le nombre d'enfants qu'ils ont. Selon la compilation des résultats, les répondants (n=190) ont, en moyenne, 0,59 enfant ($s= 1,05$).

La figure 03 divise les répondants selon le nombre d'enfants qu'ils déclarent avoir.



La majorité, presque le 3/4 du nombre total des sujets; soit 73,7%, indique qu'ils n'ont pas d'enfant. Pour les sujets qui sont parents, 13,2% ont répondu avoir deux enfants; ce qui représente la plus forte majorité. Près de 8,9% répondent avoir trois enfants et, enfin, seulement 0,5% ont plus de trois enfants.

La deuxième question sur la famille a pour but de savoir s'ils possèdent des frères ou sœurs. Une question demande aux répondants d'indiquer le nombre de frères ou de sœurs qu'ils ont. Les répondants (n= 188) ont, en moyenne, 3,06 frères ou sœurs ($s = 2,75$). Le tableau 04 présente ces données démographiques quant à la fratrie qu'ils déclarent avoir.

TABLEAU 04

Distribution des répondants (n= 188) quant au nombre de frères et de soeurs qu'ils ont

Fratrie	n	Fréquence %
Aucun frère ou soeur	13	6,8
Un frère ou une soeur	55	29,3
Deux frères ou soeurs	40	21,3
Trois frères ou soeurs	25	13,3
Plus de trois frères ou soeurs	55	29,3

Deux données identiques sont présentes à l'intérieur du tableau 04. Elles indiquent que 29,3% des enseignants répondent avoir un frère ou une soeur et ce pourcentage est le même pour ceux qui disent avoir plus de trois frères ou soeurs. Les répondants qui disent avoir deux frères ou soeurs sont au nombre de 21,3%, tandis que 13,3% inscrivent à cette même question trois frères ou soeurs. Seulement 6,8% des répondants sont enfants uniques.

Ainsi, grâce au questionnaire, les données recueillies et exprimées dans les tableaux ou les figures précédentes permettent d'avoir un profil détaillé de la population des sujets faisant l'objet de cette étude. En somme, les sujets sont, à 71,1% de sexe féminin, provenant d'une famille ayant en moyenne 3,06 frères ou soeurs, n'ont pas d'enfants dans une majorité de 73,7%; et enfin, à 63,7% sont des étudiants dont la moyenne d'âge est de 29,43 ans.

3.3 Type de recherche et méthode de collecte de données

Cette recherche utilise une méthode exploratoire. Elle vise à cerner une problématique précise, soit: l'identification des attitudes des enseignants quant à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Cette étude se veut descriptive, au niveau des attitudes et du vécu des enseignants, et comparative en ce qui a trait aux informations obtenues en relation avec la formation et le vécu des enseignants. Le type de recherche est une enquête menée par utilisation d'un questionnaire.

3.4 Instrument de mesure

Généralement, l'instrument de mesure idéal de l'attitude, tout en étant court, pratique et facile d'utilisation comprend, selon Gottlieb et Siperstein (1976: cités dans Cormier et al., 1995), la présentation d'un stimulus social spécifique et possède un maximum de validité et de fidélité. Dans le cadre de la présente recherche, un autre critère s'ajoute; il s'agit de la technique de construction de l'échelle. En effet, les échelles de type Likert jouissent d'une grande popularité (Antonak et Livneh, 1988: cités dans Cormier et al., 1995; Himmelfard et Eagly, 1974: cités dans Cormier et al., 1995; Thomas et Alaphilippe, 1983: cités dans Cormier et al., 1995). Plus de 40% des instruments de mesure de l'attitude recensés par Shaw et Wright (1967: cités dans Cormier et al., 1995) s'inspirent de cette technique. Valois (1991) analyse six études comparatives et conclut que l'utilisation de cette technique débouche sur des indices de fidélité et de validité légèrement supérieurs à ceux des autres techniques. Ainsi, selon Béland (1990), l'échelle de Likert est couramment utilisée dans les questionnaires et les interviews. Il indique que cette échelle est plus facile à construire que l'échelle Thurstone parce qu'elle ne recourt pas à une procédure de classement des énoncés

par des juges. Elle est constituée d'énoncés reliés au concept mesurés d'une façon systématique qui est soit directe ou indirecte. Les tests de validité et de fiabilité s'appliquent toujours, selon Béland (1990), sur un pré-échantillon de sujets. Cette phase de pré-enquête étant courante dans les études par interview ou questionnaire, et comme Béland (1990) l'indique, les échelles de type Likert s'insèrent naturellement dans ce processus habituel de recherche. De plus, Dufresne (1986) compare les modèles de Likert, Thurstone et Guttman et conclut que le modèle de Likert semble le plus approprié pour la mesure de l'attitude. Donc, dans la présente recherche, les types d'échelles utilisées pour la mesure des réponses seront de type "Likert".

3.4.1 Présentation du questionnaire

Le questionnaire servant à identifier les attitudes des enseignants et des étudiants en formation des maîtres a été construit explicitement pour les besoins de l'étude afin de répondre aux attentes de cette recherche. Ce questionnaire est élaboré à partir de plusieurs recherches (Goupil et Brunet, 1984; Larrivée et Cook, 1979; Parent, 1989; Stone, 1980; Winzer, 1984) qui composent la recension des écrits sur l'intégration. Il retient les thématiques importantes en ce qui a trait aux attitudes que possèdent les enseignants à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le *Questionnaire d'évaluation sur les attitudes des enseignantes et enseignants envers les élèves intégrés* (QEAEIII 93-1) comporte cent vingt éléments de réponses répartis en quatre parties (introduction, A, B, C). L'introduction du questionnaire recueille des données démographiques et descriptives concernant les répondants. Dix réponses sont obtenues dans cette partie du questionnaire permettant de faire, entre autre, une distribution des répondants. La partie A recueille des données descriptives et comparatives sur le vécu des répondants. Onze questions font l'objet de

cette partie du questionnaire. Des choix de réponses pré-inscrites sont utilisées dans les diverses questions; par exemple: oui ou non, aucun, un, deux, trois, plus de trois, plus de quatre, un enfant, deux enfants et trois enfants. La partie B recueille des réponses à des questions sur leur opinion ou leur attitude à l'égard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'opinion face aux politiques du ministère de l'Éducation du Québec quant à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le principe d'intégration, la formation, le niveau d'information, les catégories d'enfants, la préparation des enseignants et les ressources suffisantes sont les thèmes des questions de la partie B. Une échelle de type Likert en quatre points est utilisée. Enfin, la partie C recueille l'opinion des répondants eu égard à quatorze énoncés qui portent sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Une échelle de type Likert en cinq points est utilisée.

Une première validation du questionnaire est réalisée en le distribuant à un jury d'experts composé de professeurs universitaires oeuvrant dans le domaine de l'éducation et de la communication. Ce jury est composé d'un professeur au département des sciences de l'éducation et directeur du module d'adaptation scolaire de l'UQTR; de deux professeurs au département des sciences des loisirs et de la communication sociale de l'UQTR; d'une professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQTR et d'un directeur de recherche au Centre Robert Gifard de Québec. Cette méthode a été choisie en fonction des écrits qui indiquent que cette approche permet d'éviter certains biais à l'intérieur de la recherche (Gauthier 1990; Selltitz et al., 1977). Dans un premier temps, le questionnaire a été utilisé auprès d'étudiants en formation en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour ensuite être distribué à la population choisie en présence d'une personne désignée. La distribution du questionnaire à la population s'est effectuée sur une période

d'un mois. Par la suite, le questionnaire a été recueilli par la personne désignée après que les enseignants y ont répondu. Il y a 200 questionnaires qui ont été distribués et 190 d'entre eux sont recueillis, ce qui représente un taux de réponse de 95%. Parmi ce nombre, aucune n'est rejetée.

3.4.2 Traitement et analyse

Les résultats sont présentés sous la forme de statistiques descriptives et comparatives. Les données recueillies sont compilées sur un chiffrier électronique de type *Excel* pour être, par la suite, traitées statistiquement par le logiciel SPSS (*Statistical package for the social sciences*). Le nombre, la moyenne, l'écart-type et la fréquence sont utilisés pour analyser les réponses recueillies auprès des sujets. De plus, le test-*f* de Fisher est effectué afin de vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les différentes caractéristiques des enseignants. De cette façon, la population est divisée en sous-groupes caractérisés afin de permettre des comparaisons quant à leur opinion à l'égard de l'intégration. Ces groupes représentent les variables opérationnelles retenues pour l'étude. Elles sont définies en détail au point 3.5 de ce chapitre. Le seuil de signification est fixé à $p \leq 0,05$. Par ailleurs, les travaux de différents auteurs ayant oeuvré sur le concept d'attitude (Girard et al., 1987; Mc Guire, 1968; Morissette et Gingras, 1991; Staats, 1975; Triandis, 1971, Madden et Slavin, 1983, Villa et al., 1992; Yanito et al., 1987) servent de cadre conceptuel pour expliquer les résultats de cette enquête. Finalement, plusieurs auteurs différents cités dans la recension des écrits (Algozzine, 1977; Belcher, 1997; Bond et Dietrich, 1982; Bonjour et Lapeyre, 1994; Bouchard, 1985; Bowd, 1987; Brunet et Goupil, 1983a, 1983b; Cates et Yell, 1994; Centrale de l'enseignement du Québec, 1983; Cochrane et Westling, 1977; Commission des états généraux sur l'éducation, 1996; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985, 1993a, 1993b, 1996; Corriveau et Tousignant,

1996; Cotton, 1994; Culross, 1997; Dolan et Lamoureux, 1990; Donaldson et Martinson, 1977; Doré et al., 1996; Ellis et al., 1993; Foster et Beeman, 1986; Fulk et Hirth, 1994; Fuster et Jeanne, 1996; Gauthier, 1996; Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Brunet, 1983 et 1984; Hayes et Gunn, 1988; Higgs, 1975; Horner, 1977: cité dans Adams et al., 1987; Horth, 1988; Hummel et al., 1985; Humphreys, 1984; Ionescu, 1987; Ionescu et al., 1993; Ishler, 1983; Jones, 1984; Kunc, 1984; Lambert et al., 1996; Madden et Slavin, 1983; Maertens et Bowen, 1996; Melograno et Loovis, 1982; Ministère de l'Éducation, 1992, 1993; Monahan et al., 1997; Morgan et Demchak, 1996; Otis et al., 1981; Parent, 1989, 1991; Parent et al., 1993; Parish, 1982; Pernell et al., 1985; Pickering et Wilton, 1996; Roberts et Pratt, 1987; Safer et al., 1978: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996; Sanches et Dahl, 1991; Saurino et al., 1996; Schmid, 1987; Scruggs et Mastropieri, 1996; Sesow et Adams, 1982; Stone, 1980; Taylor et al., 1997; Thompson, 1992; Vienneau, 1992; Vincent, 1973; Villa et al., 1992; Villa et Thousand, 1995; Wilcox, 1977: cité dans Adams et al., 1987; Wigle et al., 1994; Winzer, 1984; Yanito et al., 1987; Yucker, 1988; Zaffran, 1997) viennent alimenter l'interprétation et la discussion des résultats.

3.5 Définition opératoire des variables

Les variables retenues sont les suivantes: (1) parents versus non parents; (2) enfant unique versus fratrie; (3) ceux ayant déjà doublé une année scolaire versus ceux qui n'ont jamais doublé; (4) ceux qui ont un niveau d'information suffisant versus ceux qui ont un niveau d'information insuffisant; (5) ceux qui ont une expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage versus ceux qui n'ont pas d'expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; (6) ceux qui ont des amis handicapés versus sans amis handicapés; (7) ceux ayant déjà fréquenté une classe

avec des élèves intégrés versus ceux n'ayant jamais fréquenté une classe avec des élèves intégrés; (8) ceux ayant une opinion favorable au principe de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage versus ceux ayant une opinion défavorable envers le même principe; (9) les sujets de sexe féminin versus les sujets de sexe masculin; (10) les enseignants en formation versus les enseignants ayant terminé leur formation; (11) les enseignants au primaire versus les enseignants au secondaire.

Les définitions qui suivent expliquent les différentes variables utilisées à l'intérieur de cette recherche. La classification s'est faite grâce aux réponses obtenues par les différents répondants dans les différentes parties du questionnaire. La partie introduction recueille des données démographiques et descriptives sur les répondants. La partie A recueille des données descriptives et comparatives. La partie B recueille des réponses, sur une échelle de type Likert, à des questions sur les processus de l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

3.5.1 Variable "parents"

La variable parents est définie par les sujets qui ont répondu "un enfant, deux enfants, trois enfants ou plus de trois" à la question 2 de la partie A du questionnaire qui demande "Comme parent, combien avez-vous d'enfants? (si vous n'êtes pas parent, S.V.P. passez à la question suivante)".

3.5.2 Variable "non-parents"

La variable non-parents est définie par les sujets qui n'ont pas répondu à la question 2 de la partie A du questionnaire qui demande "Comme parent, combien avez-vous d'enfants? (si vous n'êtes pas parent, S.V.P. passez à la question suivante)".

3.5.3 Variable "femmes"

La variable femmes est définie par les sujets qui ont déclaré "féminin" à la question "sexe" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire.

3.5.4 Variable "hommes"

La variable hommes est définie par les sujets qui ont déclaré "masculin" à la question "sexe" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire.

3.5.5 Variable "intervenants du primaire"

La variable intervenants du primaire est définie par les sujets qui ont déclaré "primaire" à la question "Degré scolaire où vous enseignez" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire.

3.5.6 Variable "intervenants du secondaire"

La variable intervenants du secondaire est définie par les sujets qui ont déclaré "secondaire" à la question "Degré scolaire où vous enseignez" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire.

3.5.7 Variable "enseignants"

La variable enseignants est définie par les sujets qui ont déclaré "enseignant, éducateur physique, éducateur en arts, technicien en éducation spécialisé, enseignante en adaptation scolaire ou animateur de pastorale" à la question "profession" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire.

3.5.8 Variable "enseignants en formation"

La variable enseignants en formation est définie par les sujets qui ont déclaré "étudiant" à la question "profession" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire. Ces sujets n'occupaient pas un emploi à temps plein dans le domaine de l'enseignement, à la passation du questionnaire, et qui étaient inscrits à temps plein ou à temps partiel dans un programme de premier cycle universitaire conduisant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement.

3.5.9 Variable "défavorable au principe"

La variable défavorable au principe de l'intégration est définie par les répondants qui ont répondu "tout à fait défavorable ou plutôt défavorable" à la question 1 de la partie B du questionnaire qui demande "De façon globale, quelle est votre opinion par rapport au

principe de l'intégration, dans la classe ordinaire, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage".

3.5.10 Variable "favorable au principe"

La variable favorable au principe de l'intégration est définie par les répondants qui ont répondu; "tout à fait favorable ou plutôt favorable" à la question 1 de la partie B du questionnaire qui demande "De façon globale, quelle est votre opinion par rapport au principe de l'intégration, dans la classe ordinaire, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage".

3.5.11 Variable "déjà fréquenté des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage"

La variable déjà fréquenté des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est définie par les sujets qui ont répondu "un, deux ou plus de trois" à la question 9 de la partie A du questionnaire qui demande "À l'école, lorsque vous étiez étudiant, est-ce qu'il y avait des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans votre classe ?".

3.5.12 Variable "n'ont pas fréquenté des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage"

La variable n'ont pas fréquenté des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est définie par les sujets qui ont répondu "aucun" à la question 9 de la partie A du questionnaire qui demande "À l'école, lorsque vous étiez étudiant, est-ce qu'il y

avait des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans votre classe ?".

3.5.13 Variable "avec amis handicapés"

La variable avec amis handicapés est définie par les sujets qui ont répondu "oui" à la question 5 de la partie A du questionnaire qui demande "Présentement, avez-vous des amis qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ?".

3.5.14 Variable "sans amis handicapés"

La variable sans amis handicapés est définie par les sujets qui ont répondu "non" à la question 5 de la partie A du questionnaire qui demande "Présentement, avez-vous des amis qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ?".

3.5.15 Variable "jamais doublé"

La variable jamais doublé est définie par les sujets qui ont déclaré "non" à la question "Avez-vous déjà repris une année scolaire ?" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire.

3.5.16 Variable "doublé"

La variable doublé est définie par les sujets qui ont déclaré "oui" à la question "Avez-vous déjà repris une année scolaire?" qui se trouve au niveau de l'introduction du questionnaire.

3.5.17 Variable "enfant unique"

La variable enfant unique est définie par les sujets qui ont répondu "aucun" à la question 3 de la partie A du questionnaire qui demande "Combien avez-vous de frères et de soeurs?".

3.5.18 Variable "fratrie"

La variable fratrie est définie par les sujets qui ont répondu "un, deux, trois ou qui ont inscrit un nombre" à la question 3 de la partie A du questionnaire qui demande "Combien avez-vous de frères et de soeurs?".

3.5.19 Variable "niveau d'information suffisant"

La variable niveau d'information suffisant est définie par les sujets qui ont répondu "tout à fait favorable ou plutôt favorable" à la question 3 de la partie B du questionnaire qui demande "Quel niveau d'information croyez-vous posséder pour intervenir dans l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ?".

3.5.20 Variable "niveau d'information insuffisant"

La variable niveau d'information insuffisant est définie par les sujets qui ont répondu "tout à fait défavorable ou plutôt défavorable" à la question 3 de la partie B du questionnaire qui demande "Quel niveau d'information croyez-vous posséder pour intervenir dans l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ?".

3.5.21 Variable "sans expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage"

La variable sans expérience avec les élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est définie par les sujets qui ont répondu "non" à la question 6 de la partie A du questionnaire qui demande "Aviez-vous des amis qui étaient handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?".

3.5.22 Variable "avec expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage"

La variable avec expérience avec les élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est définie par les sujets qui ont répondu "oui" à la question 6 de la partie A du questionnaire qui demande "Aviez-vous des amis qui étaient handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?".

Ainsi, afin de répondre aux objectifs de la recherche exposés dans le cadre du présent chapitre, les prochaines pages font la présentation, sous formes d'analyse et de tableaux, des résultats recueillis grâce aux questionnaires. Des données de types descriptives et comparatives font l'objet de ce quatrième chapitre.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4. RÉSULTATS

Au chapitre précédent une présentation des instruments, des sujets et de la procédure de cueillette des données a été introduite et expliquée. Le quatrième chapitre présente l'analyse et la présentation des résultats obtenus par cette étude lors de la cueillette des données.

4.1 Analyse des données

Dès la réception des questionnaires, les données brutes sont codifiées puis entrées sur ordinateur pour être traitées et analysées sur informatique avec l'aide de divers logiciels informatiques. Les réponses sont compilées de la façon suivante: les données démographiques, se situant dans la partie A du questionnaire, sont représentées sous formes de moyennes et écarts-types, pour ceux utilisant l'échelle de type Likert, et de pourcentages pour les autres. Toutefois, dans les deux cas, le nombre de répondants est identifié. En un deuxième temps, les données se situant dans la partie C du questionnaire, sont traitées statistiquement en utilisant la moyenne et l'écart-type et en y indiquant toujours le nombre de répondants. Ces données permettent de répondre à certaines questions soulevées dans cette étude. Les réponses obtenues à la partie B du questionnaire utilisent une échelle de type Likert sur 4 points, partant de (1 point) *plus négatif* jusqu'à (4 points) *plus positif*. Seulement deux questions de cette partie sont compilées de manière différente, soient les questions 9 et 10 qui se présentent sous forme de pourcentage. En tenant compte des variables identifiées pour l'étude, les moyennes sont ensuite comparées et font l'objet

d'une analyse. Un test- f de Fisher portant sur les moyennes des différents groupes étudiés servira à établir si des différences statistiquement significatives existent entre ceux-ci. Le seuil de signification est fixé à $p \leq 0,05$.

4.2 Présentation des résultats

La partie suivante indique les résultats obtenus lors de la cueillette des données. Le chapitre est divisé en deux parties: la première présente des données descriptives et la deuxième partie s'oriente vers une présentation de données comparatives de diverses variables opératoires, telles qu'identifiées dans le chapitre précédent de cette recherche.

4.2.1 Présentation des données descriptives

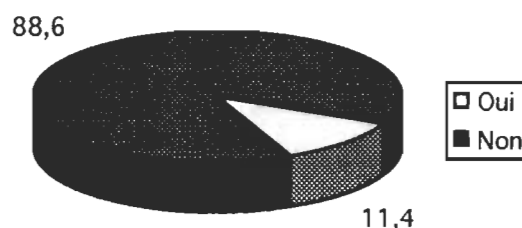
Les résultats suivants sont classés d'une façon descriptive afin de permettre une analyse, laquelle est présentée au chapitre 5, de l'opinion des répondants sur des situations ou des thèmes qui sont en relation directe avec le processus d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.

4.2.1.1 Distribution des répondants quant au fait d'avoir repris une année scolaire

Une question demande aux sujets s'ils ont déjà repris une année scolaire. La figure suivante présente des résultats qui portent sur leur performance académique lorsqu'ils étaient étudiants. Les réponses obtenues sont présentées en pourcentage.

FIGURE 04

Distribution des répondants (n= 175) quant au fait d'avoir repris ou non une année scolaire au cours de leur formation académique



La figure 04 permet de constater que 88,6% des répondants (n= 175) répondent "non" à la question qui leur demande s'ils avaient déjà repris une année scolaire au cours de leur formation académique. Il y a lieu de remarquer qu'à l'inverse, 11,4% disent avoir déjà repris une année scolaire.

4.2.1.2 Distribution des répondants quant à leur formation

Les données qui suivent indiquent le nombre de cours que les sujets ont l'intention de suivre ainsi que ceux qu'ils ont déjà suivis au cours de leur formation. De plus, elles informent si les sujets sont membres d'un comité ou d'un organisme s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou de plusieurs types d'élèves en difficulté. Les données sont recueillies dans la partie A du questionnaire.

Le tableau 05 présente la distribution des répondants quant au nombre de cours portant sur les élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont l'intention de suivre.

TABLEAU 05

Distribution des répondants (n= 184) quant au nombre de cours qui traitent des élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont l'intention de suivre

Nombre de cours	n	Fréquence %
Aucun	32	17,4
Un	53	28,8
Deux	31	16,9
Trois	17	9,2
Quatre ou plus	51	27,7

Le tableau 05 indique que 82,6% des répondants (n= 184) ont l'intention de suivre des cours qui traitent des élèves handicapés ou en difficulté; tandis que 17,4% disent qu'ils n'ont pas l'intention de suivre des cours sur ce sujet. Comme le démontre le tableau 05, le nombre de cours qu'ils veulent suivre est très variable.

Le tableau 06 présente la distribution des répondants quant au nombre de cours traitant des élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont présentement suivis dans leur formation.

TABLEAU 06

Distribution des répondants (n= 186) quant au nombre de cours traitant des élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont présentement suivis dans leur formation

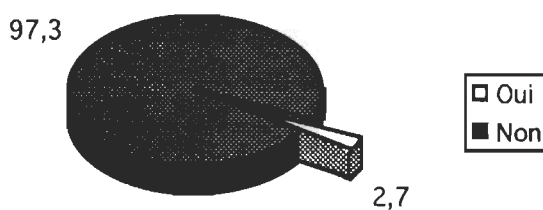
Nombre de cours	n	Fréquence %
Aucun	66	35,5
Un ou deux	69	37,1
Trois ou quatre	27	14,5
Plus de quatre	24	12,9

Les résultats indiquent que 35,5% des répondants (n= 186) n'ont jamais suivi de cours qui traitent des élèves handicapés ou en difficulté dans leur formation d'enseignant. Il y a 37,1% des répondants qui disent avoir suivi un ou deux cours et seulement 14,5% affirment avoir suivi trois ou quatre cours. Enfin, 12,9% des sujets indiquent qu'ils ont suivi plus de quatre cours.

La figure 05 trace un portrait des réponses des enseignants à la question 7 de la partie A du questionnaire, qui demande: "Êtes-vous membre d'un comité ou d'un organisme s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou plusieurs types d'élèves en difficulté ?".

FIGURE 05

Distribution des répondants (n= 188) quant au fait d'être membre d'un comité ou d'un organisme s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou plusieurs types d'élèves en difficulté



La majorité, soit 97,3% des répondants (n= 188), disent ne pas faire partie de comité ou organisme s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou plusieurs types d'élèves en difficulté.

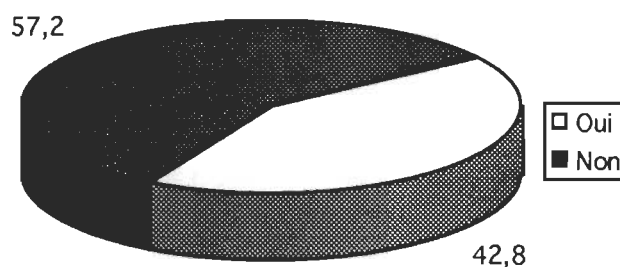
4.2.1.3 Distribution des répondants quant à leur expérience de vie auprès de personnes handicapées ou en difficulté

Les figures 06 et 07 ainsi que le tableau 07 présentent la distribution des répondants quant à leur expérience de vie auprès de personnes handicapées ou en difficulté. Dans la partie A du questionnaire, trois questions avaient comme objectif d'aller voir si les répondants ont déjà été en contact avec des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

La figure 06 présente la distribution des répondants qui ont présentement, dans la vie de tous les jours, des amis qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

FIGURE 06

Distribution des répondants (n= 187) quant au fait d'avoir présentement des amis qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage



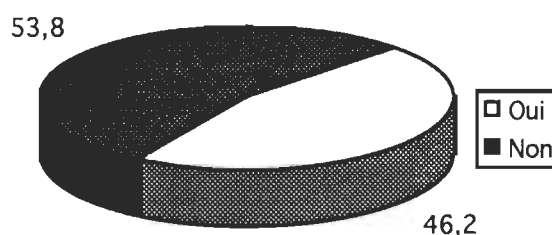
Les répondants ont une expérience de vie différente quant au fait d'avoir des amis qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En effet, comme le démontre la figure 06, pour les répondants (n= 187) il y a une proportion de 42,8% des sujets qui

indiquent avoir des amis handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à la question 5 de la partie A, contre 57,2% qui répondent par la négative à la même question.

La figure 07 présente les résultats obtenus à une question de la partie A du questionnaire, qui demande: "Lorsque vous étiez étudiants au primaire ou au secondaire, aviez-vous des amis qui étaient handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?".

FIGURE 07

Distribution des répondants (n= 186) quant au fait d'avoir fréquenté, des amis handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage lorsqu'ils étaient étudiants au primaire ou au secondaire



La figure 07 indique que 53,8% des 186 répondants affirment ne pas avoir fréquenté d'amis handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage lorsqu'ils étaient étudiants au primaire ou au secondaire. À l'inverse, 46,2% des sujets indiquent qu'ils ont fréquenté des étudiants handicapés ou en difficulté.

Le tableau 07 présente les résultats obtenus à la question 9 de la partie A du questionnaire, qui demande: "À l'école, lorsque vous étiez étudiants, est-ce qu'il y avait des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans votre classe?".

TABLEAU 07

Distribution des répondants (n= 184) quant au nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qu'il y avait dans leur classe lorsqu'ils étaient étudiants

Nombre de ÉHDAA	n	Fréquence %
Aucun	111	60,3
Un	41	22,3
Deux	20	10,9
Trois ou plus	12	6,5

Il y a 60,3% des répondants (n= 184) qui indiquent qu'ils n'ont jamais fréquenté, dans leur classe lorsqu'ils étaient étudiants, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le point 4.2.1.4 présente l'opinion des répondants en regard du principe et de la politique du ministère de l'Éducation du Québec quant à l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

4.2.1.4 Opinion des répondants par rapport au principe de l'intégration et de la politique du ministère de l'Éducation du Québec

Diverses questions du questionnaire ont pour but de connaître l'opinion des enseignants en regard de leur attitude face à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. La question 1 de la partie B du questionnaire a pour objectif de mesurer, chez l'ensemble des répondants, leur opinion par rapport au principe de l'intégration, dans la classe ordinaire, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'interprétation des résultats se fait en utilisant

une échelle de type Likert en quatre points, allant de "*tout à fait défavorable*" (1 point) à "*tout à fait favorable*" (4 points).

Le tableau 08 présente la distribution des répondants quant à leur opinion par rapport au principe de l'intégration dans la classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

TABLEAU 08

Distribution des répondants (n= 186) quant à leur opinion par rapport au principe de l'intégration dans la classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Échelle		n	Fréquence %
Tout à fait défavorable	(1 point)	18	9,7
Plutôt défavorable	(2 points)	40	21,5
Plutôt favorable	(3 points)	99	53,2
Tout à fait favorable	(4 points)	29	15,6
Moyenne		2,75	
Écart-type		0,84	

Le tableau 08 dénote très bien qu'en moyenne les répondants ont une tendance plutôt favorable (moyenne= 2,75 et écart-type= 0,84) au principe de l'intégration. Il y a 68,8% des sujets (n= 186) qui sont favorables à ce principe. Cela démontre que la majorité des répondants ont une opinion généralement favorable par rapport au principe d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, puisque seulement 9,7% des répondants sont tout à fait défavorables quant à l'intégration de ces élèves.

Il est maintenant intéressant de constater l'opinion des répondants en regard de la politique actuellement en vigueur en ce qui concerne l'intégration. Un peu plus loin dans le texte, il sera question d'une vérification afin de voir si l'opinion des répondants face au principe de l'intégration diffère de la politique de ministère de l'Éducation du Québec à ce sujet.

La question 2 de la partie B du questionnaire demande quelle est l'opinion des répondants, de façon globale, par rapport à la politique en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec concernant l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire. Le tableau 09 présente les résultats reliés à cette question.

TABLEAU 09

Distribution des répondants (n= 179) quant à leur opinion par rapport à la politique actuellement en vigueur au MÉQ concernant l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire

Échelle	n	Fréquence %
Tout à fait défavorable (1 point)	18	10,1
Plutôt défavorable (2 points)	54	30,2
Plutôt favorable (3 points)	88	49,1
Tout à fait favorable (4 points)	19	10,6
Moyenne	2,60	
Écart-type	0,81	

Le tableau 09 indique qu'en moyenne, les répondants (n= 179) ont une opinion plutôt favorable (moyenne= 2,60 et écart-type= 0,81) face à la politique du ministère de l'Éducation du Québec, actuellement en vigueur, en ce qui a trait à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Par contre,

10,1% des répondants sont tout à fait défavorables envers cette même politique. Il est évident que l'opinion des répondants par rapport au principe de l'intégration, présenté au tableau 08, et l'opinion des répondants par rapport à la politique du ministère de l'Éducation du Québec, présenté dans ce tableau, tendent vers la même vision. En fait, il s'agit d'une attitude plutôt favorable en ce qui a trait à leur opinion par rapport au principe de l'intégration dans la classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et ce, par rapport avec la politique actuellement en vigueur au ministère de l'Éducation du Québec.

4.2.1.5 Perception des enseignants en regard du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans les écoles

La question 10 de la partie B du questionnaire demande aux enseignants ce qu'ils pensent, à l'heure actuelle, du nombre réel d'étudiants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans les écoles. Pour répondre à cette question, l'étude utilise une échelle en cinq points, allant de: "*le nombre d'étudiants intégrés est beaucoup trop petit*" (1 point) à "*le nombre d'étudiants intégrés est beaucoup trop grand*" (5 points). Le tableau 10 indique l'opinion des répondants quant à l'adéquation du nombre réel d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage présentement intégrés dans les écoles.

TABLEAU 10

Distribution des répondants (n= 178) quant à l'adéquation du nombre réel d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage présentement intégrés dans les écoles

Nombre d'étudiants intégrés		n	Fréquence %
Le nombre d'étudiants intégrés est beaucoup trop petit	(1 point)	39	21,9
Le nombre d'étudiants intégrés est un peu trop petit	(2 points)	58	32,6
Le nombre d'étudiants intégrés est adéquat	(3 points)	54	30,3
Le nombre d'étudiants intégrés est un peu trop grand	(4 points)	19	10,7
Le nombre d'étudiants intégrés est beaucoup trop grand	(5 points)	8	4,5
Moyenne		2,43	
Écart-type		1,08	

La lecture du tableau stipule que les répondants (n= 178) sont, en moyenne, plutôt insatisfaits (moyenne= 2,43 et écart-type= 1,08) quant à l'adéquation du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage présentement intégrés dans les écoles. Il y a 32,6% des répondants qui indiquent que le nombre d'étudiants intégrés est un peu trop petit. Cependant, 4,5% pense qu'il y a trop d'étudiants intégrés.

4.2.1.6 Influence des sources de pression pour modifier l'attitude du répondant

Une autre question, soit la huitième de la partie B du questionnaire, vise à connaître dans quelle mesure certaines sources influencent l'attitude des répondants en regard de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou

d'apprentissage. L'échelle utilisée est graduée de 1 à 4, allant de: "*sans importance pour influencer*" (1 point) jusqu'à "*une influence très importante*" (4 points).

TABLEAU 11

Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard des sources d'influence qui ont une incidence sur leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Sources d'influence	n	Moyenne	s
Leurs propres conceptions sur l'intégration des ÉHDAA	180	3,18	0,77
Le ministère de l'Éducation	181	2,69	0,76
La commission scolaire	180	2,77	0,76
Les membres du corps enseignant de leur école	180	2,79	0,72
Les professionnels de la consultation intervenant dans leur école	179	3,12	0,72
Les parents et tuteurs des ÉHDAA	180	3,34	0,76
Les groupes et organismes extérieurs à leur école (OPHQ, etc.)	180	2,94	0,79

La lecture de ce tableau permet de voir que toutes les sources d'influence indiquées dans le questionnaire ont une influence sur les sujets. Les résultats seront donc présentés par ordre décroissant d'importance des moyennes obtenues. Ces résultats indiquent que ce sont les parents ou les tuteurs des élèves (moyenne= 3,34 et écart-type= 0,76) qui ont le plus d'importance sur l'attitude des sujets (n= 180) à intégrer les élèves ÉHDAA. En deuxième lieu, il semble que pour les répondants (n= 180), leurs propres conceptions (moyenne= 3,18 et écart-type= 0,77) agissent sur leur désir d'intégrer ces élèves. Pour les répondants (n= 179), les professionnels de la consultation intervenant dans leur école prennent la troisième place quant à l'influence de ce facteur sur leur désir d'intégrer. En quatrième place, viennent les groupes et organismes extérieurs à leur école (moyenne= 2,94 et écart-type= 0,79) pour influencer les répondants (n= 180). En cinquième place, les sujets (n= 180) indiquent, comme facteur influant sur leur décision, les membres du corps enseignant

de leur école (moyenne= 2,79 et écart-type= 0,72). En sixième place, les sujets (n= 180) indiquent que c'est la commission scolaire (moyenne= 2,77 et écart-type= 0,76) qui les influence. Finalement, en dernière place, les répondants (n= 180) indiquent le ministère de l'Éducation (moyenne= 2,69 et écart-type= 0,76) comme facteur pouvant avoir une incidence sur leur désir d'intégration des ÉHDAA dans leur classe.

4.2.1.7 Existence de ressources suffisantes

Dans un autre ordre d'idées, il est important, voire nécessaire, pour qu'une intégration scolaire soit réussie d'une façon efficiente, de savoir si les enseignants pensent avoir des ressources suffisantes pour faire face à la réalité de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette question est la neuvième de la partie B du questionnaire et se lit comme suit: "Dans les écoles, estimez-vous que vous disposez des ressources suffisantes pour intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?". Deux choix de réponse sont possibles: *oui* ou *non*. Les réponses sont compilées sous forme de pourcentage.

TABLEAU 12

Présentation de l'opinion des répondants quant à l'existence de ressources suffisantes pour intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Ressources	n	Oui	Non
L'existence de ressources humaines suffisantes (psychologue, orthopédagogue et psychoéducateur)	183	39,9 %	60,1%
L'existence de ressources financières suffisantes	182	11,5 %	88,5 %
L'existence de ressources matérielles suffisantes	182	15,9 %	84,1 %

En ce qui concerne à l'existence de ressources financières et de ressources matérielles, il est évident, que les répondants pensent qu'elles ne sont pas suffisantes. Quant à la suffisance de ressources financières, 88,5% des répondants (n= 182) répondent par la négative. Un pourcentage élevé des 182 répondants (84,1%) indique aussi que les ressources matérielles sont insuffisantes. En ce qui a trait à l'existence des ressources humaines suffisantes, 60,1% des répondants (n= 183) répondent qu'elles ne le sont pas.

4.2.1.8 Opinion des répondants au sujet de l'intégration pour chacune des catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

La question 5 de la partie B du questionnaire s'énonce ainsi: "Pour chacune des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage suivantes, quelle est votre opinion générale au sujet de l'intégration en classe ordinaire de ces étudiants?". Le tableau 13 présente l'opinion des répondants en regard de l'intégration des diverses clientèles. Une échelle de type Likert est utilisée pour compiler les données. Les répondants ont le choix parmi 4 possibilités, allant de: "*tout à fait défavorable*" (1 point) à "*tout à fait favorable*" (4 points).

TABLEAU 13

Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

Catégories	n	Moyenne	s
Troubles légers d'apprentissage	184	3,53	0,71
Troubles graves d'apprentissage	185	2,16	0,91
Trouble de la conduite et du comportement	183	2,59	0,86
Déficience intellectuelle légère	185	3,04	0,82
Déficience intellectuelle moyenne	184	2,52	0,89
Handicap auditif	184	3,12	0,92
Handicap visuel	183	3,06	0,94
Handicap physique	185	3,45	0,74
Problèmes multiples (multi-handicapés)	184	2,35	0,91
Élève séropositif ou sidéen	185	3,45	0,77

L'analyse des données recueillies à partir de la question 5 de la partie B du questionnaire démontre, dans le tableau 13, que les répondants (n= 184) ont une opinion qui tend vers tout à fait favorable (moyenne= 3,53 et écart-type= 0,71) en ce qui a trait à l'intégration des élèves possédant des troubles légers d'apprentissage. Cette clientèle recueille la moyenne la plus haute. Par contre, les élèves qui ont des troubles graves d'apprentissage recueillent, de la part des 185 répondants, l'opinion la plus défavorable (moyenne= 2,16 et écart-type= 0,91). Face à leur intégration, les répondants (n= 184) sont aussi défavorables à l'intégration des élèves ayant des problèmes multiples (moyenne= 2,35 et écart-type= 0,91). Les réponses des sujets, face aux autres catégories d'élèves, se concentrent entre ces deux moyennes. Une opinion plutôt favorable est recueillie pour la majorité des autres catégories, voici la liste par ordre décroissant: handicap physique (n= 185; moyenne= 3,45 et écart-type= 0,74), élèves séropositifs ou sidéens (n= 185; moyenne= 3,45 et écart-type= 0,77), handicap auditif (n= 184; moyenne= 3,12 et écart-type= 0,92), handicap visuel (n= 183; moyenne= 3,06 et écart-type= 0,94), déficience intellectuelle légère (n= 185;

moyenne= 3,04 et écart-type= 0,82), troubles de la conduite et du comportement (n= 183; moyenne= 2,59 et écart-type= 0,86) et déficience intellectuelle (n= 184; moyenne= 2,52 et écart-type= 0,89).

4.2.1.9 Préparation des différents intervenants et des diverses clientèles

La question 6 de la partie B du questionnaire demande: "Selon vous, chacun des groupes d'étudiants suivants a-t-il reçu une préparation adéquate pour faciliter leur intégration dans une classe ordinaire?". L'échelle de mesure utilisée pour compiler les réponses à cette question est de type Likert en quatre points et elle s'échelonne de "*tout à fait inadéquate*" (1 point) à "*tout à fait adéquate*" (4 points). Le tableau 14 présente l'opinion des répondants en regard de la préparation adéquate des diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 14

Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard de la préparation adéquate des diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté pour leur intégration en classe ordinaire

Clientèles	n	Moyenne	s
Étudiants en difficulté d'apprentissage	173	2,42	0,72
Étudiants présentant des problèmes de comportement	174	2,17	0,73
Étudiants handicapés physiques et sensoriels	172	2,44	0,69
Étudiants déficients mentaux	174	1,98	0,71
Étudiants non handicapés de la classe ordinaire	173	2,57	0,82

Les résultats indiquent que selon l'opinion des répondants (n= 173), seule la préparation des étudiants non handicapés de la classe ordinaire est plutôt adéquate (moyenne= 2,57 et écart-type= 0,82). À l'opposé, selon les répondants (n= 174), ce sont les étudiants déficients mentaux qui ont la préparation la plus inadéquate (moyenne= 1,98 et écart-type= 0,71) pour faciliter leur intégration dans une classe ordinaire. Les autres clientèles: les étudiants handicapés physiques et sensoriels (n= 172; moyenne= 2,44 et écart-type= 0,69); les étudiants en difficulté d'apprentissage (n= 173; moyenne= 2,42 et écart-type= 0,72); les étudiants présentant des problèmes de comportement (n= 174; moyenne= 2,17 et écart-type= 0,73) ont, selon l'opinion des répondants, une préparation inadéquate pour être intégrés en classe ordinaire.

Le tableau 15 présente l'opinion des répondants en regard de la préparation adéquate des différents intervenants pour faire face à l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il indique les réponses obtenues à la question 7 du questionnaire partie B qui peut se lire comme suit: "Lors du processus d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans

vosre école, dites, pour chacun des groupes ou individus suivants, comment vous percevez leur degré de préparation à l'intégration".

TABLEAU 15

Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard de la préparation adéquate des différents intervenants du milieu scolaire pour faire face à l'intégration en classe ordinaire d'ÉHDAA

Intervenants	n	Moyenne	S
Les répondants (eux-mêmes)	169	2,34	0,82
Le directeur de l'école	164	2,42	0,78
Les collègues enseignants	163	2,35	0,70
Les enseignants spécialistes	164	2,43	0,78
Les orthopédagogues ou enseignants en adaptation scolaire	164	3,33	0,70
Les professionnels de la consultation	164	3,16	0,72

Les résultats indiquent que les répondants (n= 164) pensent que la préparation des orthopédagogues ou des enseignants en adaptation scolaire (moyenne= 3,33 et écart-type= 0,70) ainsi que les professionnels de la consultation (n= 164; moyenne= 3,16 et écart-type= 0,72) est plutôt adéquate pour faire face à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. À l'opposé, les répondants pensent que la préparation des autres intervenants est inadéquate. Des résultats similaires sont recueillis pour les enseignants spécialistes (n= 164; moyenne= 2,43 et écart-type= 0,78); le directeur de l'école (n= 164; moyenne= 2,42 et écart-type= 0,78); les collègues enseignants (n= 163; moyenne= 2,35 et écart-type= 0,70) et les répondants eux-mêmes (n= 169; moyenne= 2,34 et écart-type= 0,82). Ceci semble indiquer que les répondants, de façon générale, perçoivent la préparation de l'ensemble des intervenants comme inadéquate pour faire face à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté

d'adaptation ou d'apprentissage sauf pour les orthopédagogues ou les enseignants en adaptation scolaire ainsi que les professionnels de la consultation.

4.2.1.10 Présentation de l'opinion des répondants en regard des énoncés qui ont trait à l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves en difficulté

Le tableau 16 présente les moyennes et les écarts-types recueillis grâce à la compilation des réponses obtenues à partir de la partie C du questionnaire qui comporte 14 énoncés généraux sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les énoncés utilisent une échelle de type Likert en cinq points débutant par "*totalelement en désaccord*" (1 point); "*un peu en désaccord*" (2 points); "*un peu en accord*" (3 points); "*totalelement en accord*" (4 points) et "*ne s'applique pas ou ne sais pas*" (5 points). Il est à noter que pour les énoncés où les répondants indiquent "*ne s'applique pas/ne sais pas*", cette donnée sera compilée avec les non-répondants [*missing value*].

TABLEAU 16

Présentation de l'opinion des répondants (nombre, moyenne et écart-type) en regard à des affirmations qui ont trait à l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté

Énoncés	n	Moyenne	S
01. Je considère l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire comme une chose à encourager.	181	3,15	1,03
02. À mon école, lorsqu'il y a décision d'intégrer, l'enseignante ou l'enseignant concerné est obligé d'accepter la décision.	109	2,73	1,09
03. À mon école, je suis consulté(e) avant que la décision d'intégrer ne soit prise.	90	2,67	1,30
04. À mon avis, j'ai de la difficulté à travailler avec un élève handicapé ou en grave difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.	157	2,29	1,08
05. À mon école, la préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté est assumée uniquement par l'enseignante ou l'enseignant.	86	2,50	1,11
06. À mon école, je trouverais difficile d'enseigner en présence d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur.	149	2,08	1,06
07. Cela me cause un stress additionnel, lorsque j'enseigne (ou si j'avais à enseigner) à un élève handicapé ou en difficulté.	168	2,36	1,13
08. La présence d'un élève lourdement handicapé dans ma classe ordinaire m'exige un surplus de travail.	154	3,33	0,86
09. À mon sens, les élèves intellectuellement ou physiquement handicapés apportent beaucoup aux autres élèves, car ils les sensibilisent et leur font prendre conscience des différences qui peuvent exister.	178	3,46	0,81
10. J'ai beaucoup de facilité à gérer les comportements des élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement intégrés dans ma classe.	134	2,57	0,89
11. En général, les classes ordinaires motivent les élèves lourdement handicapés ou en difficulté.	158	2,89	0,99
12. Je considère qu'il faut dire toute la vérité aux parents des élèves qui ont un handicap lourd.	180	3,81	0,54
13. À ma commission scolaire, un plan d'intervention adapté est conçu pour chaque élève intégré.	73	2,77	1,12
14. J'aimerais avoir plus de formation et d'information sur l'intégration scolaire.	171	3,60	0,74

Au premier énoncé suivant "Je considère l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire comme une chose à encourager", les répondants (n= 181) obtiennent une moyenne de 3,15 (écart-type= 1,03) ce qui indique qu'en moyenne, les enseignants sont en accord avec cet énoncé.

Le deuxième énoncé se lit comme suit: "À mon école, lorsqu'il y a décision d'intégrer, l'enseignante ou l'enseignant concerné est obligé d'accepter la décision". Les répondants (n= 109) obtiennent une moyenne de 2,73 (écart-type= 1,09), ce qui indique que les enseignants sont un peu en accord avec le fait qu'ils sont obligés d'accepter la décision d'intégrer un élève.

Au troisième énoncé: "À mon école, je suis consulté avant que la décision d'intégrer ne soit prise", les répondants (n= 90) sont en accord avec l'énoncé avec une moyenne de 2,67 (écart-type 1,30).

Pour ce qui est de l'énoncé suivant: "À mon avis, j'ai de la difficulté à travailler avec un élève handicapé ou en grave difficulté d'adaptation ou d'apprentissage", les répondants (n= 157) obtiennent une moyenne de 2,29 (écart-type= 1,08), ce qui confirme qu'ils sont un peu en désaccord avec cette affirmation. De ce fait, ils s'estiment capables de travailler avec des élèves handicapés ou en grave difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le cinquième énoncé de la partie C du questionnaire est: "À mon école, la préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté est assumée uniquement par l'enseignante ou l'enseignant". La moyenne obtenue de 2,50 et l'écart-type de 1,11

indiquent que les répondants ($n = 86$) sont donc très divisés sur ce sujet, car 2,50 représente le seuil de neutralité.

Le sixième énoncé se lit comme suit: "À mon école, je trouverais difficile d'enseigner en présence d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur". À cet énoncé, les réponses des répondants ($n = 149$) obtiennent une moyenne de 2,08 (écart-type= 1,06). Ce qui veut dire que les enseignants sont un peu en désaccord avec cette affirmation. Ainsi, ils trouvent facile de travailler en présence d'un accompagnateur.

Il y a 168 sujets qui répondent à l'énoncé 7, lequel demande si cela leur cause un stress additionnel lorsqu'ils enseignent ou s'ils avaient à enseigner à un élève handicapé ou en difficulté. La moyenne de 2,36 (écart-type= 1,13) indique que les répondants sont un peu en désaccord avec l'énoncé. En moyenne, les sujets estiment donc que la présence d'un élève handicapé ou en difficulté intégré ne leur causerait pas un stress additionnel.

L'énoncé 8 se présente ainsi: "La présence d'un élève lourdement handicapé dans ma classe ordinaire m'exige un surplus de travail". Une moyenne de 3,33 (écart-type= 0,86) indique que les répondants ($n = 154$) sont généralement en accord avec cet énoncé. Ces sujets croient donc que l'intégration d'un élève lourdement handicapé leur apporte du travail supplémentaire.

À l'énoncé suivant: "À mon sens, les élèves intellectuellement ou physiquement handicapés apportent beaucoup aux autres élèves, car ils les sensibilisent et leur font prendre conscience des différences qui peuvent exister"; les répondants ($n = 178$) obtiennent une moyenne de 3,46 (écart-type= 0,81). Ce qui indique qu'ils sont tout à fait en accord avec cet énoncé.

L'énoncé 10: "J'ai beaucoup de facilité à gérer les comportements des élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement intégrés dans ma classe" obtient une moyenne de 2,57 (écart-type= 0,89). Les répondants (n= 314) indiquent donc qu'ils sont un peu en accord avec l'énoncé. Il y a lieu de penser que les enseignants n'ont pas de difficulté dans la gestion des élèves qui ont des problèmes de conduite et de discipline sévères.

L'énoncé 11, inscrit à l'intérieur du tableau 16, obtient une moyenne de 2,89 (écart-type= 0,99), lorsqu'on demande aux répondants (n= 158) si, "en général, les classes ordinaires motivent les élèves lourdement handicapés ou en difficulté". Ceci indique que les enseignants sont plutôt en accord avec l'énoncé. Les enseignants pensent donc que la classe ordinaire peut agir comme un stimulant chez les ÉHDAA.

Le douzième énoncé: "Je considère qu'il faut dire toute la vérité aux parents des élèves qui ont un handicap lourd" obtient une moyenne de 3,81 (écart-type= 0,54). Les 140 répondants sont pratiquement tous en accord avec l'énoncé.

Le treizième énoncé se lit comme suit: "À ma commission scolaire, un plan d'intervention adapté est conçu pour chaque élève intégré". Les 73 répondants obtiennent à ce treizième énoncé une moyenne de 2,77 (écart-type= 1,12) qui indique qu'ils sont un peu en accord avec l'énoncé. Il est cependant intéressant de préciser que seulement 73 sujets ont répondu à cet énoncé. Ceci s'explique par le fait que la majorité des sujets étaient des étudiants en formation des maîtres.

Le dernier énoncé est: "J'aimerais avoir plus de formation et d'information sur l'intégration scolaire". Les résultats obtenus indiquent, pour les 171 répondants, une moyenne de 3,60

(écart-type= 0,74). Cette donnée montre clairement que les sujets sont totalement en accord avec cette affirmation. Les répondants affirment donc avoir un désir pour enrichir leurs connaissances sur cette réalité.

En somme, les répondants encouragent l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire et, même s'ils disent être consultés avant l'intégration, ils pensent ne pas avoir grand contrôle sur les décisions d'intégrer ou non. En ce qui a trait à la préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté, les répondants sont très divisés: certains indiquent qu'ils doivent assumer seuls la préparation des élèves et d'autres disent qu'ils ont de l'aide. De plus, ils s'estiment capables de travailler avec des ÉHDAA, sans stress additionnel, et trouvent facile de travailler en présence d'un accompagnateur. Les répondants considèrent que l'intégration d'un élève lourdement handicapé dans la classe leur apporte une surcharge de travail; toutefois, ils pensent que son intégration en classe ordinaire aura un effet bénéfique sur sa motivation. Enfin, les répondants sont en accord avec le fait qu'un élève handicapé intégré apporte beaucoup aux autres élèves. Pour ce qui est de dire toute la vérité aux parents d'élèves qui ont un handicap lourd, les répondants disent être enclins à la divulguer. Les répondants indiquent qu'ils n'ont pas de difficulté à gérer les comportements des élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement dans leurs classes. Enfin, les répondants disent qu'un plan d'intervention est conçu pour chaque élève intégré dans leur école respective et indiquent également qu'ils désirent recevoir plus d'information et de formation sur l'intégration scolaire.

La prochaine partie de ce chapitre présente les résultats comparatifs recueillis auprès des répondants. Plusieurs tableaux sont présentés afin de bien visualiser les résultats recueillis. Des données descriptives et comparatives sont exposées afin de bien comprendre les différences qui existent entre chacune des variables.

4.2.2 Présentation des données comparatives

Cette section présente la description et l'analyse des résultats obtenus auprès des enseignants en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté. Les données recueillies, par l'utilisation du questionnaire *d'évaluation sur les attitudes des enseignantes et enseignants envers les élèves intégrés* (QEAEIII 93-1), sont comparées entre groupes de sujets en tenant compte de certaines variables. Un test-*f* de Fisher est effectué sur les moyennes des groupes bipolaires créés en tenant compte de ces caractéristiques quant aux attitudes face à l'intégration des différentes clientèles d'ÉHDA pour permettre d'identifier si des différences statistiquement significatives existent entre ces mêmes groupes. Pour les fins de cette étude, le seuil de signification est fixé à $p \leq 0,05$ pour juger si de telles différences existent.

Les variables reliées aux caractéristiques des sujets sont comparées en regard de l'opinion des répondants quant à l'intégration scolaire en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage suivantes: troubles légers d'apprentissage; troubles graves d'apprentissage; troubles de la conduite et du comportement; déficience intellectuelle légère; déficience intellectuelle moyenne; handicap auditif; handicap visuel; handicap physique; problèmes multiples; séropositif ou sidéen. Ces données sont recueillies dans la partie B du questionnaire QEAEIII, plus précisément à la question 5 qui compile 10 sources d'information, par la question suivante: "Pour chacune des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage suivantes, quelle est votre opinion générale au sujet de l'intégration en classe ordinaire de ces étudiants?". Afin d'éviter d'alourdir inutilement le texte, il ne sera question que des

résultats où des différences statistiquement significatives ont été trouvées à l'aide du test-*f* de Fisher.

4.2.2.1 Attitude des répondants parents versus les non-parents

Afin de connaître l'attitude des répondants qui sont des parents versus l'attitude des répondants qui sont des non-parents; quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 17 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des répondants qui sont parents et des répondants non parents en regard de l'intégration scolaire en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 17

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des répondants qui sont parents (n= 50) et des répondants non parents (n= 140) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	PARENTS			NON-PARENTS			<i>f</i>	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	46	2,91	0,92	134	3,74	0,47	61,57	0,0001	****
Troubles graves d'apprentissage	46	1,46	0,66	134	2,42	0,85	48,56	0,0001	****
Troubles de la conduite et du comportement	46	2,09	0,89	134	2,77	0,78	24,11	0,0001	****
Déficiência intellectuelle légère	46	2,39	0,83	134	3,28	0,67	53,81	0,0001	****
Déficiência intellectuelle moyenne	46	1,83	0,74	134	2,78	0,80	50,06	0,0001	****
Handicap auditif	46	2,78	0,96	134	3,24	0,88	8,80	0,0034	**
Handicap visuel	46	2,72	1,03	134	3,17	0,89	8,25	0,0046	**
Handicap physique	46	3,11	0,88	134	3,56	0,67	13,26	0,0004	***
Problèmes multiples (multi-handicapé)	46	1,67	0,73	134	2,59	0,84	43,11	0,0001	****
Élève séropositif ou sidéen	46	3,00	0,92	134	3,61	0,65	24,33	0,0001	****
GLOBAL	46	2,40	0,57	134	3,12	0,51	64,71	0,0001	****

Légende:

NS = non significatif
 * = $p < 0,05$
 ** = $p < 0,01$
 *** = $p < 0,001$
 **** = $p < 0,0001$

Le tableau 17 indique que les 134 non-parents (moyenne= 3,12 et écart-type= 0,51) ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les 46 parents (moyenne= 2,40 et écart-type= 0,57). Des différences statistiquement significatives ($f= 64,71$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes. Il appert que les parents et les non-parents sont plutôt favorables à l'intégration en classe ordinaire des clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Cependant, en ce qui concerne les élèves présentant des troubles graves d'apprentissage, les parents et les non-parents sont plutôt défavorables à leur intégration. Par ailleurs, pour ce qui est des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, une déficience intellectuelle légère, une déficience intellectuelle moyenne et des problèmes multiples les non-parents sont plutôt favorables à leur intégration tandis que les parents sont plutôt défavorables. Maintenant, voici la comparaison des attitudes des deux groupes, parents et non-parents, quant à l'intégration en classe ordinaire de chacune des clientèles d'élèves.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage les 134 non-parents (moyenne= 3,74 et écart-type= 0,47) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 2,91 et écart-type= 0,92). Des différences statistiquement significatives ($f= 61,57$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, les 134 non-parents (moyenne= 2,42 et écart-type= 0,85) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 1,46 et écart-type= 0,66). Des différences statistiquement significatives ($f= 48,56$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

En ce qui a trait à l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, les 134 non-parents (moyenne= 2,77 et écart-type= 0,78) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 2,09 et écart-type= 0,89). Des différences statistiquement significatives ($f= 24,11$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, les 134 non-parents (moyenne= 3,28 et écart-type= 0,67) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 2,39 et écart-type= 0,83). Des différences statistiquement significatives ($f= 53,81$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne les 134 non-parents (moyenne= 2,78 et écart-type= 0,80) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 1,83 et écart-type= 0,74). Des différences statistiquement significatives ($f= 50,06$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap auditif, les 134 non-parents (moyenne= 3,24 et écart-type= 0,88) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 2,78 et écart-type= 0,96). Des différences statistiquement significatives ($f= 8,80$; $p= 0,0034$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap visuel, les 134 non-parents (moyenne= 3,17 et écart-type= 0,89) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 2,72 et écart-type= 1,03). Des différences statistiquement significatives ($f= 8,25$; $p= 0,0046$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap physique, les 134 non-parents (moyenne= 3,56 et écart-type= 0,67) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 3,11 et écart-type= 0,88). Des différences statistiquement significatives ($f= 13,26$; $p= 0,0004$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves qui ont des problèmes multiples, les 134 non-parents (moyenne= 2,59 et écart-type= 0,84) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 1,67 et écart-type= 0,73). Des différences statistiquement significatives ($f= 43,11$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves séropositifs ou sidéens, les 134 non-parents (moyenne= 3,61 et écart-type= 0,65) ont une attitude plus favorable que les 46 parents (moyenne= 3,00 et écart-type= 0,92). Des différences statistiquement significatives ($f= 24,33$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

4.2.2.2 Attitude des répondants femmes versus hommes

Afin de connaître l'attitude des répondants qui sont des femmes versus l'attitude des répondants qui sont des hommes, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant: de "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 18 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des femmes et des hommes en regard de l'intégration scolaire en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 18

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des femmes (n= 133) et des hommes (n= 54) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	FEMMES			HOMMES			<i>f</i>	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	130	3,61	0,67	49	3,35	0,78	4,97	0,0270	*
Troubles graves d'apprentissage	130	2,29	0,94	49	1,88	0,75	7,73	0,0060	**
Troubles de la conduite et du comportement	130	2,71	0,85	49	2,31	0,85	7,98	0,0053	**
Déficiência intellectuelle légère	130	3,14	0,81	49	2,88	0,75	3,87	0,0507	NS
Déficiência intellectuelle moyenne	130	2,62	0,88	49	2,35	0,86	3,34	0,0693	NS
Handicap auditif	130	3,21	0,90	49	2,92	0,93	3,59	0,0599	NS
Handicap visuel	130	3,15	0,92	49	2,86	0,96	3,46	0,0647	NS
Handicap physique	130	3,54	0,70	49	3,20	0,84	7,32	0,0075	**
Problèmes multiples (multi-handicapé)	130	2,44	0,92	49	2,16	0,85	3,34	0,0692	NS
Élève séropositif ou sidéen	130	3,55	0,70	49	3,25	0,90	5,64	0,0186	*
GLOBAL	130	3,02	0,57	49	2,71	0,63	9,83	0,0020	**

Légende:

NS = non significatif
 * = $p < 0,05$
 ** = $p < 0,01$
 *** = $p < 0,001$
 **** = $p < 0,0001$

Le tableau 18 révèle que les 130 femmes (moyenne= 3,02 et écart-type= 0,57) ont une attitude plus favorable que les 49 hommes (moyenne= 2,71 et écart-type= 0,63) en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Des différences statistiquement significatives ($f= 9,83$; $p= 0,0020$) sont trouvées entre les deux groupes. Les femmes et les hommes sont plutôt favorables à l'intégration en classe ordinaire des catégories d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Cependant, ils ont une attitude plutôt défavorables envers les élèves ayant des troubles graves d'apprentissage ainsi que ceux qui ont des problèmes multiples. Les femmes sont plutôt favorables avec l'intégration des élèves qui ont des troubles de la conduite et du comportement et ceux qui ont une déficience intellectuelle moyenne tandis que les hommes sont plutôt défavorables envers ces mêmes clientèles d'élèves.

Les 130 femmes (moyenne= 3,61 et écart-type= 0,67) ont une attitude plus favorable que les 49 hommes (moyenne= 3,35 et écart-type= 0,78) en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des troubles légers d'apprentissage. Des différences statistiquement significatives ($f= 4,97$; $p= 0,0270$) sont trouvées entre les deux groupes.

Les 130 femmes (moyenne= 2,29 et écart-type= 0,94) ont une attitude plus favorable que les 49 hommes (moyenne= 1,88 et écart-type= 0,75) en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des troubles graves d'apprentissage. Des différences statistiquement significatives ($f= 7,73$; $p= 0,0060$) sont trouvées entre les deux groupes.

Les 130 femmes (moyenne= 2,71 et écart-type= 0,85) ont une attitude plus favorable que les 49 hommes (moyenne= 2,31 et écart-type= 0,85) en regard de l'intégration en classe

ordinaire d'élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement. Des différences statistiquement significatives ($f= 7,98$; $p= 0,0053$) sont trouvées entre les deux groupes.

Les 130 femmes (moyenne= 3,54 et écart-type= 0,70) ont une attitude plus favorable que les 49 hommes (moyenne= 3,20 et écart-type= 0,84) en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un handicap physique. Des différences statistiquement significatives ($f= 7,32$; $p= 0,0075$) sont trouvées entre les deux groupes.

Les 130 femmes (moyenne= 3,55 et écart-type= 0,70) ont une attitude plus favorable que les 49 hommes (moyenne= 3,25 et écart-type= 0,90) en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves séropositifs ou sidéens. Des différences statistiquement significatives ($f= 5,64$; $p= 0,0186$) sont trouvées entre les deux groupes.

4.2.2.3 Attitude des intervenants au primaire versus ceux du secondaire

Afin de connaître l'attitude des intervenants au primaire versus les intervenants du secondaire, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 19 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des intervenants au primaire et des intervenants du secondaire en regard de l'intégration scolaire en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 19

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des intervenants du primaire ($n= 23$) et des intervenants du secondaire ($n= 109$) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	PRIMAIRE			SECONDAIRE			f	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	22	3,77	0,53	103	3,35	0,80	8,14	0,0004	***
Troubles graves d'apprentissage	22	2,36	1,00	103	1,87	0,81	16,14	0,0001	****
Troubles de la conduite et du comportement	22	3,14	0,56	103	2,38	0,89	9,71	0,0001	****
Déficiência intellectuelle légère	22	3,09	0,68	103	2,81	0,84	15,77	0,0001	****
Déficiência intellectuelle moyenne	22	2,59	0,80	103	2,30	0,88	10,53	0,0001	****
Handicap auditif	22	3,14	0,89	103	2,89	0,98	9,93	0,0001	****
Handicap visuel	22	2,91	0,97	103	2,87	1,00	7,61	0,0007	***
Handicap physique	22	3,41	0,80	103	3,32	0,80	4,59	0,0114	*
Problèmes multiples (multi-handicapé)	22	2,27	0,94	103	2,16	0,91	8,89	0,0002	***
Élève séropositif ou sidéen	22	3,68	0,65	103	3,27	0,88	7,31	0,0009	***
GLOBAL	22	3,04	0,41	103	2,72	0,63	18,47	0,0001	****

Légende:

NS = non significatif
 * = $p < 0,05$
 ** = $p < 0,01$
 *** = $p < 0,001$
 **** = $p < 0,0001$

Le tableau 19 indique que les 22 intervenants du primaire (moyenne= 3,04 et écart-type= 0,41) ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 2,72 et écart-type= 0,63). Des différences statistiquement significatives ($f= 18,47$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes. Les intervenants du primaire et les intervenants du secondaire sont plutôt favorables à l'intégration des catégories d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. À l'inverse, ils sont plutôt défavorables aux clientèles d'élèves ayant des troubles graves d'apprentissage ainsi que ceux ayant des problèmes multiples. Par contre, une différence dans les opinions des répondants est visible pour les catégories d'élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement et ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne, les enseignants du primaire étant plutôt favorables et les enseignants du secondaire étant plutôt défavorables à ces clientèles.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 3,77 et écart-type= 0,53) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 3,35 et écart-type= 0,80). Des différences statistiquement significatives ($f= 8,14$; $p= 0,0004$) sont trouvées entre les deux groupes.

L'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage indique que les 22 intervenants du primaire (moyenne= 2,36 et écart-type= 1,00) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 1,87 et écart-type= 0,81). Des différences statistiquement significatives ($f= 16,14$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

En ce qui a trait à l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 3,14 et écart-type= 0,56) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 2,38 et écart-type= 0,89). Des différences statistiquement significatives ($f= 9,71$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 3,09 et écart-type= 0,68) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 2,81 et écart-type= 0,84). Des différences statistiquement significatives ($f= 15,77$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 2,59 et écart-type= 0,80) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 2,30 et écart-type= 0,88). Des différences statistiquement significatives ($f= 10,53$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap auditif, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 3,14 et écart-type= 0,89) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 2,89 et écart-type= 0,98). Des différences statistiquement significatives ($f= 9,93$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap visuel, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 2,91 et écart-type= 0,97) ont une attitude plus favorable que les

103 intervenants du secondaire (moyenne= 2,87 et écart-type= 1,00). Des différences statistiquement significatives ($f= 7,61$; $p= 0,0007$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap physique, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 3,41 et écart-type= 0,80) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 3,32 et écart-type= 0,80). Des différences statistiquement significatives ($f= 4,59$; $p= 0,0114$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves qui ont des problèmes multiples, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 2,27 et écart-type= 0,94) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 2,16 et écart-type= 0,91). Des différences statistiquement significatives ($f= 8,89$; $p= 0,0002$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour terminer, en ce qui a trait à l'intégration des élèves qui sont séropositifs ou sidéens, les 22 intervenants du primaire (moyenne= 3,68 et écart-type= 0,65) ont une attitude plus favorable que les 103 intervenants du secondaire (moyenne= 3,27 et écart-type= 0,88). Des différences statistiquement significatives ($f= 7,31$; $p= 0,0009$) sont trouvées entre les deux groupes.

4.2.2.4 Attitude des enseignants versus les enseignants en formation

Afin de connaître l'attitude des enseignants versus les enseignants en formation, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 20 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des enseignants et des enseignants en formation en regard de l'intégration scolaire en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 20

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des enseignants (n= 69) et des enseignants en formation (n= 121) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	ENSEIGNANTS			ENSEIGNANTS EN FORMATION			f	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	61	3,08	0,88	119	3,76	0,47	45,01	0,0001	****
Troubles graves d'apprentissage	61	1,61	0,76	119	2,46	0,84	44,48	0,0001	****
Troubles de la conduite et du comportement	61	2,12	0,88	119	2,84	0,75	33,69	0,0001	****
Déficiência intellectuelle légère	61	2,53	0,87	119	3,33	0,63	50,64	0,0001	****
Déficiência intellectuelle moyenne	61	1,98	0,89	119	2,82	0,75	43,96	0,0001	****
Handicap auditif	61	2,80	0,98	119	3,29	0,85	11,77	0,0007	***
Handicap visuel	61	2,74	1,02	119	3,22	0,87	11,05	0,0011	**
Handicap physique	61	3,13	0,92	119	3,61	0,59	17,64	0,0001	****
Problèmes multiples (multi-handicapé)	61	1,89	0,86	119	2,60	0,84	28,64	0,0001	****
Élève séropositif ou sidéen	61	3,07	0,93	119	3,66	0,59	26,97	0,0001	****
GLOBAL	61	2,49	0,62	119	3,16	0,47	64,54	0,0001	****

Légende:

NS = non significatif
 * = $p < 0,05$
 ** = $p < 0,01$
 *** = $p < 0,001$
 **** = $p < 0,0001$

Le tableau 20 indique que les 119 enseignants en formation (moyenne= 3,16 et écart-type= 0,47) ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les 61 enseignants (moyenne= 2,49 et écart-type= 0,62). Des différences statistiquement significatives ($f= 64,54$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes. Il appert que les enseignants et les enseignants en formation sont plutôt favorables aux clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Cependant, au sujet des élèves présentant des troubles graves d'apprentissage, les enseignants et les enseignants en formation sont plutôt défavorables à leur intégration. Par ailleurs, pour ce qui est des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, une déficience intellectuelle moyenne et ceux ayant des problèmes multiples, les enseignants en formation sont plutôt favorables à leur intégration tandis que les enseignants sont plutôt défavorables. Les lignes qui suivent présentent la comparaison des attitudes des deux groupes, enseignants et enseignants en formation, en regard spécifique de l'intégration en classe ordinaire de chacune des clientèles d'élèves.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, les 119 enseignants en formation (moyenne= 3,76 et écart-type= 0,47) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 3,08 et écart-type= 0,88). Des différences statistiquement significatives ($f= 45,01$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

En ce qui a trait à l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, les 119 enseignants en formation (moyenne= 2,46 et écart-type= 0,84) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 1,61 et écart-type= 0,76). Des différences statistiquement significatives ($f= 44,48$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, les 119 enseignants en formation (moyenne= 2,84 et écart-type= 0,75) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 2,12 et écart-type= 0,88). Des différences statistiquement significatives ($f= 33,69$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, les 119 enseignants en formation (moyenne= 3,33 et écart-type= 0,63) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 2,53 et écart-type= 0,87). Des différences statistiquement significatives ($f= 50,64$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, les 119 enseignants en formation (moyenne= 2,82 et écart-type= 0,75) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 1,98 et écart-type= 0,89). Des différences statistiquement significatives ($f= 43,96$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap auditif, les 119 enseignants en formation (moyenne= 3,29 et écart-type= 0,85) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 2,80 et écart-type= 0,98). Des différences statistiquement significatives ($f= 11,17$; $p= 0,0007$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap visuel, les 119 enseignants en formation (moyenne= 3,22 et écart-type= 0,87) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 2,74 et écart-type= 1,02). Des différences statistiquement significatives ($f= 11,05$; $p= 0,0011$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap physique, les 119 enseignants en formation (moyenne= 3,61 et écart-type= 0,59) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 3,13 et écart-type= 0,92). Des différences statistiquement significatives ($f= 17,64$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves qui ont des problèmes multiples, les 119 enseignants en formation (moyenne= 2,60 et écart-type= 0,84) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 1,89 et écart-type= 0,86). Des différences statistiquement significatives ($f= 28,64$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Enfin, pour ce qui est de l'intégration des élèves qui sont séropositifs ou sidéens, les 119 enseignants en formation (moyenne= 3,66 et écart-type= 0,59) ont une attitude plus favorable que les 61 enseignants (moyenne= 3,07 et écart-type= 0,93). Des différences statistiquement significatives ($f= 26,97$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

4.2.2.5 Attitude des répondants défavorables au principe général de l'intégration versus ceux qui sont favorables

Afin de connaître l'attitude des répondants défavorables au principe de l'intégration scolaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire versus les répondants favorables au même principe, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 21 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des répondants défavorables au principe et des répondants favorables au principe de l'intégration scolaire en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 21

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des répondants défavorables au principe ($n= 58$) et des répondants favorables au principe ($n= 128$) de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	DÉFAVORABLES			FAVORABLES			f	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	55	2,89	0,83	125	3,81	0,42	97,35	0,0001	****
Troubles graves d'apprentissage	55	1,36	0,52	125	2,53	0,81	96,13	0,0001	****
Troubles de la conduite et du comportement	55	2,11	0,81	125	2,81	0,80	28,94	0,0001	****
Déficiência intellectuelle légère	55	2,44	0,79	125	3,33	0,66	62,07	0,0001	****
Déficiência intellectuelle moyenne	55	1,82	0,70	125	2,85	0,77	71,89	0,0001	****
Handicap auditif	55	2,69	0,98	125	3,31	0,83	19,20	0,0001	****
Handicap visuel	55	2,58	1,05	125	3,26	0,82	22,33	0,0001	****
Handicap physique	55	3,06	0,91	125	3,62	0,59	24,24	0,0001	****
Problèmes multiples (multi-handicapé)	55	1,66	0,62	125	2,66	0,84	63,95	0,0001	****
Élève séropositif ou sidéen	55	3,16	0,92	125	3,58	0,66	12,03	0,0007	***
GLOBAL	55	2,38	0,53	125	3,18	0,47	103,09	0,0001	****

Légende:

NS = non significatif
 * = $p < 0,05$
 ** = $p < 0,01$
 *** = $p < 0,001$
 **** = $p < 0,0001$

Le tableau 21 indique que les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,18 et écart-type= 0,47) ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,38 et écart-type= 0,53). Des différences statistiquement significatives ($f=103,09$; $p=0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes. Il appert que les répondants défavorables au principe général de l'intégration et les répondants favorables au principe général de l'intégration sont plutôt favorables aux clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Par ailleurs, pour ce qui est des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, des troubles de la conduite et du comportement, une déficience intellectuelle légère, une déficience intellectuelle moyenne et ceux qui ont des problèmes multiples, les répondants favorables au principe général de l'intégration sont plutôt favorables à leur intégration tandis que les répondants défavorables au principe général de l'intégration sont plutôt défavorables à l'intégration de ces mêmes clientèles. Maintenant, voici la comparaison des attitudes des répondants défavorables au principe général de l'intégration et des répondants favorables au principe général de l'intégration en regard spécifique de l'intégration en classe ordinaire de chacune des clientèles d'élèves. À noter que pour toutes les catégories d'élèves, les répondants qui sont favorables au principe général de l'intégration ont une attitude plus favorable que les répondants qui sont défavorables au principe général de l'intégration. Des résultats statistiquement significatifs sont obtenus pour chaque catégorie d'élèves intégrés. Voici la liste des catégories d'élèves ainsi que les moyennes et écarts-types obtenus, chacun accompagné des résultats du test- f de Fisher et du seuil de signification.

Pour les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,81 et écart-type= 0,42) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,89 et écart-type= 0,83). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 93,35$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,53 et écart-type= 0,81) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 1,36 et écart-type= 0,52). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 96,13$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,81 et écart-type= 0,80) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,11 et écart-type= 0,81). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 28,94$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves ayant une déficience intellectuelle légère, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,33 et écart-type= 0,66) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,44 et écart-type= 0,79). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 62,07$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,85 et écart-type= 0,77) indiquent qu'ils

sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 1,82 et écart-type= 0,70). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 71,89$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves qui ont un handicap auditif, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,31 et écart-type= 0,83) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,69 et écart-type= 0,98). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f=19,20$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves qui ont un handicap visuel, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,26 et écart-type= 0,82) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,58 et écart-type= 1,05). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 22,33$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves qui ont un handicap physique, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,62 et écart-type= 0,59) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,06 et écart-type= 0,91). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 24,24$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves ayant des problèmes multiples, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 2,66 et écart-type= 0,84) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration

(moyenne= 1,66 et écart-type= 0,62). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 63,95$; $p= 0,0001$).

Pour les élèves séropositifs ou sidéens, les 125 répondants favorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,58 et écart-type= 0,66) indiquent qu'ils sont plus favorables que les 55 répondants défavorables au principe général de l'intégration (moyenne= 3,16 et écart-type= 0,92). Des différences statistiquement significatives sont trouvées ($f= 12,03$; $p= 0,0007$).

4.2.2.6 Attitude des enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir versus ceux qui ont un niveau d'information suffisant

Afin de connaître l'attitude des enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir versus les enseignants qui ont un niveau d'information suffisant pour intervenir, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 22 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir et des enseignants qui ont un niveau d'information suffisant pour intervenir en regard de l'intégration scolaire en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 22

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir ($n= 138$) et des enseignants qui ont un niveau d'information suffisant pour intervenir ($n= 47$) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	Niveau d'information INSUFFISANT			Niveau d'information SUFFISANT			f	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	135	3,50	0,74	45	3,60	0,62	0,62	0,4339	NS
Troubles graves d'apprentissage	135	2,10	0,88	45	2,38	0,98	3,11	0,0796	NS
Troubles de la conduite et du comportement	135	2,57	0,87	45	2,67	0,85	0,42	0,5185	NS
Déficiência intellectuelle légère	135	2,99	0,78	45	3,24	0,88	3,31	0,0708	NS
Déficiência intellectuelle moyenne	135	2,48	0,84	45	2,69	1,02	1,86	0,1750	NS
Handicap auditif	135	3,08	0,92	45	3,24	0,91	1,06	0,3045	NS
Handicap visuel	135	3,02	0,94	45	3,16	0,95	0,67	0,4133	NS
Handicap physique	135	3,42	0,76	45	3,53	0,73	0,84	0,3595	NS
Problèmes multiples (multi-handicapé)	135	2,30	0,89	45	2,53	0,94	2,32	0,1293	NS
Élève séropositif ou sidéen	135	3,46	0,79	45	3,44	0,73	0,01	0,9116	NS
GLOBAL	135	2,89	0,58	45	3,05	0,69	2,23	0,1370	NS

Légende:

NS = non significatif

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$

*** = $p < 0,001$

**** = $p < 0,0001$

Le tableau 22 présenté indique que les différences entre les enseignants qui ont un niveau d'information suffisant pour intervenir et les enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir ne sont pas statistiquement significatives.

Par ailleurs, il appert que les répondants ayant un niveau d'information insuffisant et les répondants qui ont un niveau d'information suffisant sont plutôt favorables à l'intégration des clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; des troubles de la conduite et du comportement; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Cependant, au sujet des élèves qui ont des troubles graves d'apprentissage, les répondants qui ont un niveau d'information insuffisant et les répondants qui ont un niveau d'information suffisant sont plutôt défavorables à leur intégration.

En outre, pour ce qui est des élèves qui ont une déficience intellectuelle moyenne et ceux ayant des problèmes multiples, les répondants qui ont un niveau d'information suffisant sont plutôt favorables à leur intégration tandis que les répondants qui ont un niveau d'information insuffisant sont plutôt défavorables.

4.2.2.7 Attitude des enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés versus ceux qui n'ont jamais étudié avec des élèves intégrés

Afin de connaître l'attitude des enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés versus les enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 23 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des enseignants ayant fréquenté des élèves intégrés et des enseignants qui n'ont pas fréquenté d'élèves intégrés, en regard de l'intégration scolaire en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 23

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés (n= 73) et des enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés (n= 111) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	Ayant DÉJÀ étudié avec des ÉHDAA			N'ayant JAMAIS étudié avec des ÉHDAA			<i>f</i>	<i>p</i>	sign
	<i>n</i>	Moyenne	<i>s</i>	<i>n</i>	Moyenne	<i>s</i>			
Troubles légers d'apprentissage	70	3,60	0,73	109	3,50	0,69	0,94	0,3343	NS
Troubles graves d'apprentissage	70	2,26	0,93	109	2,13	0,89	0,86	0,3554	NS
Troubles de la conduite et du comportement	70	2,76	0,77	109	2,50	0,91	3,97	0,0478	*
Déficiência intellectuelle légère	70	3,16	0,83	109	3,01	0,78	1,47	0,2267	NS
Déficiência intellectuelle moyenne	70	2,64	0,93	109	2,48	0,85	1,51	0,2206	NS
Handicap auditif	70	3,26	0,88	109	3,05	0,94	2,27	0,1334	NS
Handicap visuel	70	3,16	0,91	109	3,01	0,95	1,07	0,3022	NS
Handicap physique	70	3,51	0,70	109	3,40	0,78	0,93	0,3373	NS
Problèmes multiples (multi-handicapé)	70	2,50	0,93	109	2,28	0,88	2,66	0,1046	NS
Élève séropositif ou sidéen	70	3,47	0,76	109	3,46	0,78	0,01	0,9141	NS
GLOBAL	70	3,03	0,57	109	2,88	0,62	2,72	0,1010	NS

Légende:

NS = non significatif
 * = $p < 0,05$
 ** = $p < 0,01$
 *** = $p < 0,001$
 **** = $p < 0,0001$

Le tableau 23 présente une seule donnée où il y avait des différences statistiquement significatives qui a pour but de savoir qui, des 70 enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés et des 109 enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés, a une attitude plus favorable au processus de l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement. Elle sera expliquée en détail plus bas. Cependant, les données permettent de dire qu'en ce qui a trait plus spécifiquement à chacune des clientèles d'élèves, autant les enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés que les enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés ont une attitude favorable à l'intégration pour les clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; des troubles de la conduite et du comportement; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Par contre, les deux groupes sont défavorables à l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage. Pour ce qui est des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne et ceux ayant des problèmes multiples, les répondants qui ont déjà étudié avec des élèves intégrés sont plus favorables pour leur intégration que les répondants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés.

Les résultats indiquent que les 70 enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés (moyenne= 2,76 et écart-type= 0,77) ont une attitude plus favorable à l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement que les 109 enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés (moyenne= 2,50 et écart-type= 0,91). Cette donnée est statistiquement significative ($f= 3,97$; $p= 0,0487$).

4.2.2.8 Attitude des enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés versus ceux qui ont des amis handicapés

Afin de connaître l'attitude des enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés versus les enseignants qui ont des amis handicapés, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 24 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés et des enseignants qui ont des amis handicapés.

TABLEAU 24

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés ($n = 107$) et des enseignants qui ont des amis handicapés ($n = 80$) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	SANS AMIS HANDICAPÉS			AVEC AMIS HANDICAPÉS			f	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	103	3,43	0,76	77	3,66	0,62	4,91	0,0281	*
Troubles graves d'apprentissage	103	2,10	0,88	77	2,27	0,94	1,65	0,2001	NS
Troubles de la conduite et du comportement	103	2,56	0,81	77	2,64	0,93	0,32	0,5747	NS
Déficiência intellectuelle légère	103	2,95	0,80	77	3,20	0,81	4,04	0,0458	*
Déficiência intellectuelle moyenne	103	2,46	0,87	77	2,64	0,90	1,82	0,1785	NS
Handicap auditif	103	3,00	0,93	77	3,29	0,89	4,33	0,0388	*
Handicap visuel	103	2,95	0,92	77	3,20	0,96	2,96	0,0870	NS
Handicap physique	103	3,37	0,73	77	3,55	0,77	2,47	0,1181	NS
Problèmes multiples (multi-handicapé)	103	2,24	0,88	77	2,51	0,93	3,79	0,0533	NS
Élève séropositif ou sidéen	103	3,43	0,78	77	3,49	0,77	0,32	0,5699	NS
GLOBAL	103	2,85	0,59	77	3,04	0,62	4,56	0,0341	*

Légende:

NS = non significatif

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$

*** = $p < 0,001$

**** = $p < 0,0001$

Le tableau 24 indique que les 77 enseignants ayant des amis handicapés (moyenne= 3,04 et écart-type= 0,62) sont plus favorables à l'intégration que les 103 enseignants (moyenne= 2,85 et écart-type= 0,59) qui n'ont pas d'amis handicapés. Des différences statistiquement significatives ($f= 4,56$; $p= 0,0341$) sont présentes. Aussi, les enseignants ayant des amis handicapés ainsi que les enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés sont favorables à l'intégration des clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; des troubles de la conduite et du comportement; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs et sidéens. À l'inverse, les enseignants ayant des amis handicapés et les enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés sont défavorables à l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage. Pour ce qui est des élèves qui ont une déficience intellectuelle moyenne et ceux qui ont des problèmes multiples, les enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés sont défavorables tandis que ceux ayant des amis handicapés sont favorables. Maintenant, voici la comparaison des attitudes des enseignants ayant des amis handicapés et ceux qui n'ont pas d'amis handicapés en regard spécifique de l'intégration en classe ordinaire de chacune des clientèles d'élèves où des différences statistiquement significatives sont obtenues.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, les 77 enseignants ayant des amis handicapés (moyenne= 3,66 et écart-type= 0,62) ont une attitude plus favorable que les 103 enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés (moyenne= 3,43 et écart-type= 0,76). Des différences statistiquement significatives ($f= 4,91$; $p= 0,0281$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, les 77 enseignants ayant des amis handicapés (moyenne= 3,20 et écart-type= 0,81) ont une

attitude plus favorable que les 103 enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés (moyenne= 2,95 et écart-type= 0,80). Des différences statistiquement significatives ($f= 4,04$; $p= 0,0458$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant un handicap auditif, les 77 enseignants ayant des amis handicapés (moyenne= 3,29 et écart-type= 0,89) ont une attitude plus favorable que les 103 enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés (moyenne= 3,00 et écart-type= 0,93). Des différences statistiquement significatives ($f= 4,33$; $p= 0,0388$) sont trouvées entre les deux groupes.

4.2.2.9 Attitude des enseignants qui n'ont jamais doublé versus ceux qui ont déjà doublé

Afin de connaître l'attitude des enseignants qui n'ont jamais doublé versus les enseignants qui ont déjà doublé, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 25 présente les comparaisons des moyennes, écarts types et les résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui n'ont jamais doublé et des enseignants qui ont déjà doublé une année scolaire lorsqu'ils étaient étudiants.

TABLEAU 25

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des enseignants qui n'ont jamais doublé ($n= 155$) et des enseignants qui ont déjà doublé ($n= 20$) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	JAMAIS DOUBLÉ			DOUBLÉ			f	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	147	3,54	0,70	19	3,21	0,86	3,59	0,0599	NS
Troubles graves d'apprentissage	147	2,19	0,92	19	1,68	0,67	5,41	0,0213	*
Troubles de la conduite et du comportement	147	2,58	0,84	19	2,21	0,79	3,30	0,0710	NS
Déficiência intellectuelle légère	147	3,05	0,83	19	2,68	0,67	3,51	0,0627	NS
Déficiência intellectuelle moyenne	147	2,54	0,89	19	2,16	0,83	3,13	0,0788	NS
Handicap auditif	147	3,09	0,92	19	3,00	0,94	0,15	0,6950	NS
Handicap visuel	147	3,04	0,94	19	2,90	1,05	0,40	0,5284	NS
Handicap physique	147	3,46	0,72	19	3,11	0,94	3,68	0,0570	NS
Problèmes multiples (multi-handicapé)	147	2,37	0,89	19	1,84	0,83	6,06	0,0149	*
Élève séropositif ou sidéen	147	3,48	0,76	19	3,05	0,85	5,23	0,0234	*
GLOBAL	147	2,93	0,60	19	2,58	0,58	5,71	0,0180	*

Légende:

NS = non significatif

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$

*** = $p < 0,001$

**** = $p < 0,0001$

Le tableau 25 indique que les 147 enseignants qui n'ont jamais doublé (moyenne= 2,93 et écart-type= 0,60) sont plus favorables à l'intégration que les 19 enseignants (moyenne= 2,58 et écart-type= 0,58) qui ont déjà doublé. Des différences statistiquement significatives ($f= 5,71$; $p= 0,0180$) sont présentes. De plus, les 147 enseignants qui n'ont jamais doublé ainsi que les 19 enseignants qui ont déjà doublé sont favorables à l'intégration des clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs et sidéens. À l'inverse, ils sont défavorables à l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage et ceux ayant des problèmes multiples. Pour ce qui est des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement et ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne, les enseignants ayant déjà doublé sont défavorables tandis que ceux n'ayant jamais doublé sont favorables. Maintenant, voici la comparaison des attitudes des enseignants n'ayant jamais doublé et des enseignants qui ont déjà doublé en regard spécifique de l'intégration en classe ordinaire de chacune des clientèles d'élèves qui ont obtenu des réponses statistiquement significatives.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, les 147 enseignants n'ayant jamais doublé (moyenne= 2,19 et écart-type= 0,92) ont une attitude plus favorable que les 19 enseignants qui ont déjà doublé (moyenne= 1,68 et écart-type= 0,67). Des différences statistiquement significatives ($f= 5,41$; $p= 0,0213$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des problèmes multiples, les 147 enseignants n'ayant jamais doublé (moyenne= 2,37 et écart-type= 0,89) ont une attitude plus favorable que les 19 enseignants qui ont déjà doublé (moyenne= 1,84 et écart-type=

0,83). Des différences statistiquement significatives ($f= 6,06$; $p= 0,0149$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves séropositifs ou sidéens, les 147 enseignants qui n'ont jamais doublé (moyenne= 3,48 et écart-type= 0,76) ont une attitude plus favorable que les 19 enseignants qui ont déjà doublé (moyenne= 3,05 et écart-type= 0,85). Des différences statistiquement significatives ($f= 5,23$; $p= 0,0234$) sont trouvées entre les deux groupes.

4.2.2.10 Attitude des répondants ayant de la fratrie versus ceux qui sont des enfants uniques

Afin de connaître l'attitude des répondants ayant de la fratrie versus les répondants qui sont des enfants uniques, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 26 présente les comparaisons des moyennes, les écarts types et les résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des répondants ayant de la fratrie et des répondants qui sont des enfants uniques dans leur famille.

TABLEAU 26

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des répondants ayant de la fratrie (n= 175) et des répondants enfants uniques (n= 13) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	FRATRIE			UNIQUE			<i>f</i>	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	166	3,52	0,73	13	3,62	0,51	0,22	0,6372	NS
Troubles graves d'apprentissage	166	2,17	0,93	13	2,15	0,69	0,00	0,9550	NS
Troubles de la conduite et du comportement	166	2,58	0,85	13	2,62	0,96	0,02	0,9006	NS
Déficiência intellectuelle légère	166	3,05	0,83	13	3,07	0,49	0,01	0,9230	NS
Déficiência intellectuelle moyenne	166	2,52	0,90	13	2,77	0,73	0,96	0,3277	NS
Handicap auditif	166	3,13	0,93	13	3,00	0,82	0,23	0,6342	NS
Handicap visuel	166	3,08	0,95	13	2,62	0,77	3,01	0,0845	NS
Handicap physique	166	3,43	0,77	13	3,62	0,51	0,75	0,3865	NS
Problèmes multiples (multi-handicapé)	166	2,36	0,92	13	2,31	0,75	0,03	0,8558	NS
Élève séropositif ou sidéen	166	3,46	0,76	13	3,39	0,96	0,11	0,7432	NS
GLOBAL	166	2,93	0,62	13	2,92	0,44	0,01	0,9362	NS

Légende:

NS = non significatif

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$

*** = $p < 0,001$

**** = $p < 0,0001$

Le tableau 26 ne sera pas décrit car les différences entre les répondants ayant de la fratrie et les répondants qui sont des enfants uniques ne sont pas statistiquement significatives. Par contre, les données recueillies permettent d'indiquer que les répondants qui ont de la fratrie et les répondants qui sont des enfants uniques sont plutôt favorables à l'intégration des clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; des troubles de la conduite et du comportement; une déficience intellectuelle légère; une déficience intellectuelle moyenne; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Cependant, les répondants qui ont de la fratrie et les répondants qui sont des enfants uniques sont plutôt défavorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage et ceux ayant des problèmes multiples.

4.2.2.11 Attitude des répondants n'ayant pas d'expérience avec les ÉHDAA versus ceux ayant de l'expérience

Afin de connaître l'attitude des répondants n'ayant pas d'expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage versus les répondants ayant de l'expérience avec ces mêmes élèves, quant à l'intégration en classe ordinaire des différentes catégories qui composent les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une échelle de type Likert en quatre points, allant de: "*tout à fait défavorable* " (1 point) à "*tout à fait favorable* " (4 points) est utilisée pour mesurer l'attitude des sujets. Le tableau 27 présente les comparaisons des moyennes, les écarts types et les résultats au test-*f* de Fisher quant aux attitudes des répondants n'ayant pas d'expérience avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des répondants ayant de l'expérience avec ces mêmes élèves en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

TABLEAU 27

Présentation des moyennes, des écarts-types et des résultats au test- f de Fisher quant aux attitudes des répondants n'ayant pas d'expérience avec les ÉHDAA ($n= 100$) et des répondants ayant de l'expérience avec les ÉHDAA ($n= 86$) en regard de l'intégration en classe ordinaire de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté

CATÉGORIES D'ÉLÈVES	SANS EXPÉRIENCE			AVEC EXPÉRIENCE			f	p	sign
	n	Moyenne	s	n	Moyenne	s			
Troubles légers d'apprentissage	100	3,70	0,58	53	3,19	0,83	19,79	0,0001	****
Troubles graves d'apprentissage	100	2,40	0,85	53	1,70	0,87	23,18	0,0001	****
Troubles de la conduite et du comportement	100	2,79	0,78	53	2,19	0,94	17,73	0,0001	****
Déficiences intellectuelle légère	100	3,23	0,66	53	2,57	0,89	27,22	0,0001	****
Déficiences intellectuelle moyenne	100	2,74	0,77	53	2,04	0,88	26,01	0,0001	****
Handicap auditif	100	3,23	0,86	53	2,81	0,98	7,41	0,0073	**
Handicap visuel	100	3,15	0,89	53	2,76	1,02	6,17	0,0141	*
Handicap physique	100	3,55	0,64	53	3,17	0,89	9,20	0,0029	**
Problèmes multiples (multi-handicapé)	100	2,49	0,80	53	1,91	0,90	16,93	0,0001	****
Élève séropositif ou sidéen	100	3,62	0,63	53	3,08	0,96	17,77	0,0001	****
GLOBAL	100	3,09	0,51	53	2,54	0,65	33,61	0,0001	****

Légende:

NS = non significatif
 * = $p < 0,05$
 ** = $p < 0,01$
 *** = $p < 0,001$
 **** = $p < 0,0001$

Le tableau 27 indique que les 100 répondants sans expérience avec les ÉHDAA (moyenne= 3,09 et écart-type= 0,51) ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 2,54 et écart-type= 0,65). Des différences statistiquement significatives ($f= 33,61$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes. Il appert aussi que les répondants avec expérience et les répondants sans expérience sont plutôt favorables à l'intégration des clientèles d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage; une déficience intellectuelle légère; un handicap auditif; un handicap visuel; un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Cependant, au sujet des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage et ceux ayant des problèmes multiples, les répondants avec expérience et les répondants sans expérience sont plutôt défavorables à leur intégration. Par ailleurs, pour ce qui est des élèves qui ont des troubles de la conduite et du comportement et ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne, les répondants sans expérience sont plutôt favorables à leur intégration tandis que les répondants avec expérience sont plutôt défavorables. Maintenant, voici la comparaison des attitudes des répondants avec expérience et des répondants sans expérience en regard spécifique de l'intégration en classe ordinaire de chacune des clientèles d'élèves.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 3,70 et écart-type= 0,58) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 3,19 et écart-type= 0,83). Des différences statistiquement significatives ($f= 19,79$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 2,40 et écart-type= 0,85) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 1,70 et écart-type= 0,87). Des

différences statistiquement significatives ($f= 23,18$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

En ce qui a trait à l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 2,79 et écart-type= 0,78) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 2,19 et écart-type= 0,94). Des différences statistiquement significatives ($f= 17,73$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 3,23 et écart-type= 0,66) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 2,57 et écart-type= 0,89). Des différences statistiquement significatives ($f= 27,22$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 2,74 et écart-type= 0,77) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 2,04 et écart-type= 0,88). Des différences statistiquement significatives ($f= 26,01$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap auditif, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 3,23 et écart-type= 0,86) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 2,81 et écart-type= 0,98). Des différences statistiquement significatives ($f= 7,41$; $p= 0,0073$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap visuel, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 3,15 et écart-type= 0,89) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 2,76 et écart-type= 1,02). Des différences statistiquement significatives ($f= 6,17$; $p= 0,0141$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves atteints d'un handicap physique, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 3,55 et écart-type= 0,64) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 3,17 et écart-type= 0,89). Des différences statistiquement significatives ($f= 9,20$; $p= 0,0029$) sont trouvées entre les deux groupes.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves qui ont des problèmes multiples, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 2,49 et écart-type= 0,80) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 1,91 et écart-type= 0,90). Des différences statistiquement significatives ($f= 16,93$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes. Pour terminer, concernant l'intégration des élèves qui sont séropositifs ou sidéens, les 100 répondants sans expérience (moyenne= 3,62 et écart-type= 0,63) ont une attitude plus favorable que les 53 répondants avec expérience (moyenne= 3,08 et écart-type= 0,96). Des différences statistiquement significatives ($f= 17,77$; $p= 0,0001$) sont trouvées entre les deux groupes.

Le cinquième chapitre interprète et discute des résultats présentés dans le présent chapitre. Les résultats obtenus tentent de répondre aux questions soulevées dans les chapitres précédents. Les résultats de la présente étude seront interprétés à la lumière de ceux recueillis par d'autres chercheurs.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, il y a eu présentation des résultats obtenus à l'analyse des questionnaires portant sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire (ÉHDAA). Il devient maintenant nécessaire de réaliser une interprétation de ces résultats à la lumière des écrits théoriques portant sur le sujet.

Le cadre théorique du chapitre 2 a fait ressortir plusieurs thèmes en relation avec l'intégration des ÉHDAA et l'attitude des enseignants en regard des catégories ou des clientèles intégrées, du changement, de la préparation et de la formation des enseignants. Ces concepts, mis en relation avec les résultats de la présente étude sur les attitudes des enseignants, viendront enrichir les discussions soulevées par les conclusions relevées dans la recherche.

L'interprétation comprendra trois parties. La première section traite des résultats quant aux données descriptives permettant de cerner le vécu des enseignants au sujet à l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. dans la classe ordinaire. Par la suite, à partir de la comparaison de certaines variables, une identification des résultats où des différences statistiquement significatives ont été trouvées sera effectuée afin de permettre d'identifier clairement les caractéristiques des sujets qui ont des attitudes plus positives. La troisième section permettra de déterminer quels sont les

facteurs qui peuvent favoriser la réussite de l'intégration scolaire des ÉHDAA. Pour terminer cette section, une identification des variables influant sur l'attitude positive des enseignants sera amenée.

Il ne faut pas oublier que l'interprétation des résultats recueillis est réalisée en tenant compte des objectifs de recherche qui visent à connaître les attitudes des enseignants envers l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi qu'envers les élèves handicapés. En effet, l'étude voulait déterminer quel était le profil des enseignants qui ont une attitude favorable ainsi que celui de ceux qui ont une attitude défavorable envers l'intégration.

5.1 Interprétation des résultats quant aux données descriptives

Une interprétation des données descriptives permettra de comprendre clairement quelles sont les perceptions des enseignants qui favorisent l'intégration. De plus, des liens pourront être établis avec d'autres concepts apportés par les différents auteurs qui ont permis de mener la réflexion dans la recension des écrits.

5.1.1 Formation des enseignants en relation avec la clientèle des élèves en difficulté

Selon plusieurs auteurs (Belcher, 1997; Bond et Dietrich, 1982; Foster et Beeman, 1986; Goupil et Brunet, 1983; Parish, 1982; Sanches et Dahl, 1991; Scruggs et Mastropieri, 1996), une formation portant sur les caractéristiques des ÉHDAA favorise le développement d'attitudes positives, des personnes qui sont formées, à l'égard des ÉHDAA. Les résultats de l'étude indiquent que 35,5% des répondants n'ont jamais suivi de

cours portant spécifiquement sur les clientèles des élèves ÉHDAA. Par ailleurs, près de 64,5% des répondants ont déjà suivi des cours, ce qui représente une bonne majorité de la population de cette étude. Cependant, il faut être prudent dans la lecture de cette donnée puisque certains des sujets peuvent être au début de leur formation. Il ne reste qu'à souhaiter que dans leur formation prochaine, ils aient l'occasion de participer à de telles sensibilisations aux ÉHDAA.

Donc, puisqu'un lien existe entre la formation et l'attitude, les attitudes des enseignants en regard du principe de l'intégration devraient être favorables. Néanmoins, il serait souhaitable qu'un plus grand nombre d'enseignants s'inscrivent à des cours portant sur le processus d'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire. Il faut noter que 82,6% des répondants de cette étude ont quand même l'intention de suivre des cours qui traitent spécifiquement des services à offrir aux ÉHDAA. Cela pourrait favoriser des attitudes positives car, comme le précisent Hummel et al. (1985), plus les enseignants ont un nombre élevé de cours portant sur les clientèles à intégrer, plus leurs attitudes sont positives.

Cependant, malgré l'intérêt possible des enseignants à prendre des cours ultérieurement, la majorité des répondants, soit 97,3% des sujets, disent ne pas faire partie de comités ou organismes s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou plusieurs types d'élèves handicapés ou en difficulté. Ainsi, ces enseignants ne font pas partie de tels comités parce qu'ils sont, soit exclus de la part des administrateurs ou, tout simplement, parce qu'il n'existe pas de comité dans les écoles ou, enfin, parce que les répondants ne veulent pas s'impliquer.

Sur ce point, plusieurs auteurs (Corriveau et Tousignant, 1996; Dolan et Lamoureux, 1990; Parent, 1991; Safer et al., 1978: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996) insistent sur le fait que la participation des enseignants dans le processus d'intégration est très importante pour que cette dernière soit une réussite. Ce qui veut dire qu'il est essentiel, voire primordial, que les enseignants soient impliqués dans les décisions administratives prises en regard de l'intégration d'un ÉHDAA dans les classes ordinaires (Collerette et Delisle, 1997; Judson, 1991; Kanter et al., 1992; Villa et al., 1992; Williamson et Johnston, 1991). De ce fait, cette participation permettrait d'estomper les résistances donc ils auraient moins d'attitudes négatives face à l'intégration. Aussi, il est très important que des comités, prévus dans les conventions collectives, existent dans les écoles pour que les enseignants ne se sentent pas bousculés par le processus d'intégration scolaire. Ainsi, dans ces comités, les enseignants pourront exprimer leurs besoins. Beaucoup d'auteurs (Bonjour et Lapeyre, 1994; Bowd, 1987; Centrale de l'enseignement du Québec, 1983; Commission des états généraux sur l'éducation, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Cotton, 1994; Culross, 1997; Fuster et Jeanne, 1996; Gauthier, 1996; Ionescu et al., 1993; Ishler, 1983; Jones, 1984; Lambert et al., 1996; Monahan et al., 1997; Morgan et Demchak, 1996; Roberts et Pratt, 1987; Saurino et al., 1996; Schmid, 1987; Scruggs et Mastropieri, 1996; Stone, 1980; Thompson, 1992; Vincent, 1973; Villa et Thousand, 1995; Wigle et al., 1994; Yucker, 1988) insistent sur le fait que les besoins des enseignants doivent être comblés pour que transparaissent chez ces derniers, des attitudes favorables au processus de l'intégration. Cependant, il est aussi possible que les enseignants refusent de participer aux différents comités. D'après certains auteurs (Bouchard, 1985; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Doré et al., 1996; Goupil et Boutin, 1983; Kunc, 1984; Melograno et Loovis, 1982), ce manque d'intérêt pourrait s'expliquer par l'absence de connaissances des enseignants sur le sujet ainsi qu'une peur, pour ceux-ci, d'être jugés comme n'étant pas à la hauteur de la situation. Ainsi, comme le soulignent Horner (1977: cité dans Adams et al.,

1987) et Wilcox (1977: cité dans Adams et al., 1987), les connaissances que les enseignants doivent acquérir pour réussir l'intégration sont du domaine intellectuel et du domaine des praxies académiques. Donc, le manque de connaissances serait, selon Otis et al. (1981), un obstacle majeur à l'intégration des ÉHDAA puisque les enseignants seraient insécures et émettraient des craintes quant à leurs chances de réussir l'intégration.

5.1.2 Expérience de vie auprès de personnes handicapés ou en difficulté

L'expérience de vie d'un enseignant, auprès de personnes handicapées ou en difficulté, est un élément qui a beaucoup d'influence sur ses attitudes exprimées à l'égard de l'intégration (Algozzine, 1977; Ionescu et al., 1993; Maertens et Bowen, 1996; Stone, 1980; Zaffran, 1997). Sur ce sujet, les résultats de Higgs (1975), Pernell et al. (1985) ainsi que ceux de Sesow et Adams (1982) permettent de croire que les individus qui ont déjà été en contact avec des ÉHDAA auraient une attitude plus favorable que les personnes n'ayant pas eu de contact. Pour ce qui est d'avoir fréquenté des amis qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage lorsqu'ils étaient étudiants au primaire ou au secondaire, il y a 53,2% des répondants qui n'ont jamais fréquenté de ÉHDAA. Les résultats permettent de voir qu'il y a aussi 46,2% des sujets qui indiquent qu'ils ont fréquenté des étudiants handicapés ou en difficulté. Ces résultats sont très intéressants, car ils ne diffèrent pas de ceux rapportés par Ionescu et al. (1993) qui indique qu'environ 50 % de la population ont déjà fréquenté des personnes handicapés.

5.1.3 Principe de l'intégration et de la politique du ministère de l'Éducation du Québec

Un des buts de cette étude est de vérifier les perceptions des enseignants à l'égard du principe général de l'intégration ainsi que de la politique du ministère de l'Éducation du Québec sur ce sujet. Selon plusieurs auteurs (Cates et Yell, 1994; Cochrane et Westling, 1977; Conseil supérieur de l'éducation, 1993a; Parent, 1989), pour qu'une intégration scolaire soit réussie, il faut préalablement que les perceptions des enseignants soient favorables et que les politiques mises en place soient appuyées par les intervenants de première ligne, dans ce cas-ci les enseignants.

Les résultats de l'étude permettent de voir que 68,8% des répondants ont une opinion généralement favorable du principe d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Seulement 9,7% des répondants sont tout à fait défavorables. Ce résultat diffère de ceux obtenus par Parent (1989) qui conclue que les directeurs et administrateurs d'écoles sont défavorables au principe. Plusieurs autres auteurs avaient avancé que les enseignants affichaient des attitudes négatives à l'égard du principe de l'intégration (Donaldson et Martinson, 1977; Fulk et Hirth, 1994; Goupil et Brunet, 1984; Hayes et Gunn, 1988; Horth, 1988; Madden et Slavin, 1983; Otis et al., 1981; Vienneau, 1992; Winzer, 1984; Yanito et al., 1987).

Cependant, les résultats de la présente étude corroborent ceux de plusieurs auteurs qui ont mesuré l'attitude des enseignants face à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire (Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Humphreys, 1984; Pickering et Wilton, 1996; Taylor et al., 1997). Il y a alors lieu de remarquer que cette

tendance s'amenuise puisque les études les plus récentes démontrent une attitude plus positive des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire.

Pour ce qui est de l'opinion des répondants au sujet de la politique actuelle d'intégration scolaire du ministère de l'Éducation, les données indiquent que 59,7 % des répondants ont une opinion plutôt favorable à cette politique. D'autres recherches (Parent, 1989; Brunet et Goupil, 1983; Doré et al., 1996), réalisées auprès d'enseignants du primaire, du secondaire et des directeurs d'école parviennent aux mêmes résultats.

En résumé, l'opinion des répondants par rapport au principe de l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA et par rapport à la politique du MÉQ sur l'intégration scolaire vont vers une même tendance: ils ont une attitude plutôt favorable face à l'intégration des ÉHDAA.

5.1.4 Perception des enseignants en regard du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans les écoles

Un autre volet que l'étude veut cibler est la mesure de la perception des enseignants en regard du nombre de ÉHDAA intégrés dans les écoles. Il est intéressant de remarquer que 54,5% des répondants indiquent que le nombre d'étudiants intégrés est un peu trop petit ou beaucoup trop petit. Cependant, 15,2% pensent, à l'inverse, qu'il y a un peu trop ou beaucoup trop d'étudiants d'intégrés. Enfin, près de 30% des enseignants indiquent qu'ils trouvent adéquat le nombre actuel d'élèves intégrés. Donc, les résultats indiquent qu'une majorité d'enseignant estiment qu'il pourrait y avoir un accroissement dans le nombre d'élèves ÉHDAA intégrés en classe ordinaire. Aucune autre étude n'a été recensée sur ce sujet. Cependant, certains auteurs (Villa et al., 1992; Doré et al., 1996) mentionnent que le

nombre optimal d'étudiants à être intégrés dans une classe devrait être décidé par la direction et les enseignants. Ainsi, par leur implication dans cette décision, la possibilité que les enseignants développent une attitude favorable serait beaucoup plus grande quant à l'accueil des élèves intégrés.

5.1.5 Influence des sources de pression pour modifier l'attitude du répondant

Différentes sources de pression peuvent venir favoriser l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Parmi ces sources, il y a leurs propres conceptions sur l'intégration des ÉHDAA, le ministère de l'Éducation, la commission scolaire, les membres du corps enseignant de leur école, les professionnels de la consultation intervenant dans leur école, les parents et tuteurs des ÉHDAA et les groupes et organismes extérieurs à leur école (OPHQ, etc.).

Les résultats de l'étude permettent de voir que toutes ces sources agissent d'une façon influente sur les répondants, que ce soit positivement ou négativement. Ces résultats indiquent que ce sont les parents ou les tuteurs des ÉHDAA qui ont le plus d'importance sur l'attitude des enseignants en regard de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Ionescu (1987) et Ionescu et al. (1993) arrive aux mêmes conclusions et précise que plus les parents fournissent de l'information aux intervenants, plus ces derniers seront réceptifs à l'intégration.

En deuxième place, les propres conceptions des enseignants agissent sur leur désir d'intégrer ces élèves. Mais, il y a lieu de penser que ces conceptions ne sont pas statiques.

En effet, Pernell et al. (1985) ont examiné l'attitude de 22 enseignants et ils ont remarqué que leurs conceptions des ÉHDAA se modifiaient à la suite de contacts répétés avec cette clientèle et que leurs attitudes, à l'égard des ÉHDAA, devenaient plus positives.

Comme source d'influence sur les enseignants, les professionnels de la consultation intervenant dans leur école arrivent à la troisième place. Par la suite, il y a les groupes et organismes extérieurs à leur école qui arrivent à la quatrième place.

À la cinquième place, les répondants indiquent, comme facteur influant sur leur décision, les membres du corps enseignant de leur école. En sixième place, les sujets indiquent que c'est la commission scolaire qui les influence et finalement, en dernière place, les répondants indiquent le ministère de l'Éducation. En résumé, ces résultats permettent de voir que plus les sources sont près des enseignants et de l'élève à intégrer, plus elles influencent l'enseignant.

5.1.6 Existence de ressources suffisantes

Pour réussir l'intégration, il est nécessaire que des ressources humaines, financières et matérielles soient affectées (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Doré et al., 1996; Kanter et al., 1992; Kunc, 1984; Villa et al., 1992). En ce qui a trait à l'existence de ces ressources en quantité suffisante pour réussir l'intégration, il est évident que les répondants pensent qu'elles ne sont pas adéquates. Il y a 88,5% des répondants qui soulignent que les ressources financières sont insuffisantes. Un pourcentage aussi élevé de sujets, soit 84,1%, indiquent aussi que les ressources matérielles sont insuffisantes. En ce qui a trait à l'existence des ressources humaines suffisante, plus de 60% des répondants affirment également qu'elles sont insuffisantes. Ces données correspondent avec celles de

l'Association canadienne d'éducation (1985) qui soulèvent que les ressources présentement disponibles dans les écoles ne sont pas suffisantes pour favoriser l'intégration scolaire et aider les enseignants dans ce processus.

Parce que de nombreux auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Doré et al., 1996; Kanter et al., 1992; Kunc, 1984; Villa et al., 1992) ont démontré clairement que le manque de ressources amène chez l'enseignant des résistances, et que celle-ci s'expriment dans le contexte de l'intégration scolaire par des attitudes négatives, les résultats recueillis par la présente recherche paraissent surprenant, car comme indiqué précédemment, les enseignants ont une attitude favorable au principe. Mais ces résultats peuvent s'expliquer facilement. Les attitudes favorables envers l'intégration peuvent s'expliquer par le fait que 64,5% de la population de cette étude a déjà suivi des cours qui traitent spécifiquement des élèves handicapés ou en difficulté. Ce fait est un élément majeur, d'après plusieurs auteurs cités précédemment, pour qu'une attitude positive soit présente. Malheureusement, la présente étude ne fait pas état du nombre de répondants qui vivent présentement l'intégration. Ainsi, puisque certains auteurs (Fishbaugh et Gum, 1994; Pernell et al., 1985; Thompson, 1992) précisent que l'attitude des enseignants quant à l'intégration est modifiable et puisque d'autres auteurs (Algozzine, 1977; Crawford et Porter, 1992: cités dans Doré et al., 1996; Doré et al., 1996; Saurino et al., 1996) indiquent qu'il est essentiel que les ressources soient suffisantes pour que cette attitude soit favorable envers le principe, il est possible de croire que les attitudes des sujets pourraient facilement devenir défavorables si ceux-ci étaient impliqués immédiatement dans un processus d'intégration. En effet, il y a lieu d'imaginer que la majorité des sujets de la présente étude n'ont pas eu la possibilité de vivre réellement les effets reliés à un manque de ressources lors d'une intégration scolaire en classe ordinaire d'un ÉHDAA.

Puisque la majorité des sujets n'ont pas encore vécu l'intégration et malgré le fait qu'ils perçoivent les ressources comme insuffisantes, ils demeurent encore favorables au principe de l'intégration. Alors, il y a lieu de se demander si, lorsque les sujets de l'étude seront en situation réelle d'intégration, sans ressources, s'ils n'adopteront pas les attitudes observées par plusieurs auteurs (Center et al., 1985; Doré et al., 1996; Gans et Flexer, 1985; Ministère de l'Éducation, 1993; Villa et al., 1992) qui indiquent que lorsque les ressources sont insuffisantes, les enseignants sont peu enclins à accueillir des élèves intégrés dans leur classe.

5.1.7 Opinion des répondants en regard de l'intégration des ÉHDAA intégrés dans une classe ordinaire

Les répondants sont tout à fait favorables en ce qui a trait à l'intégration des élèves possédant des troubles légers d'apprentissage. Une opinion plutôt favorable est recueillie pour les élèves ayant un handicap physique, un handicap auditif, un handicap visuel, une déficience intellectuelle légère, une déficience intellectuelle moyenne, des troubles de la conduite et du comportement et des élèves séropositifs ou sidéens. Par contre, les élèves qui ont des troubles graves d'apprentissage recueillent de la part des répondants, l'opinion la plus défavorable face à leur intégration, les répondants sont aussi défavorables à l'intégration des élèves ayant des problèmes multiples.

Ces résultats ne diffèrent pas de ceux retrouvés dans plusieurs recherches (Goupil et Boutin, 1983; Madden et Slavin, 1983; Maertens et Bowen, 1996; Otis et al., 1981; Ray, 1985: cité dans Parent, 1989) qui indiquent que plus l'handicap ou la difficulté de l'élève nécessite un surplus d'attention ou de services de la part de l'enseignant, plus l'attitude de ce dernier est négative. À l'inverse, plus les difficultés de l'élève ne font pas appel à une

modification de la gestion de la classe, ou des changements importants dans la routine de l'enseignant, plus celui-ci adoptera des attitudes positives pour intégrer ces élèves. À noter, que pour les élèves séropositifs ou sidéens, les auteurs précédents ne font aucune mention de cette clientèle. En effet, aucune étude scientifique avec des données empiriques n'a pu être trouvée sur les attitudes des enseignants en rapport à l'intégration des étudiants séropositifs. Les journaux abondent de cas spécifiques et isolés mais les études sérieuses sur cette réalité sont peu nombreuses.

5.1.8 Préparation des différents intervenants et des diverses clientèles

Plusieurs auteurs (Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983a; Conseil supérieur de l'éducation, 1985 et 1993b; Goupil et Boutin, 1983; Parent, 1989 et 1991) insistent sur la nécessité de préparer les élèves handicapés ou en difficulté et même les pairs de la classe ordinaire avant de réaliser l'intégration.

Au sujet du degré de préparation que les différentes clientèles d'élèves intégrés doivent posséder, les résultats de l'étude indiquent que selon l'opinion des répondants, seule la préparation des élèves qui sont non handicapés et qui ne sont pas en difficulté est plutôt adéquate pour l'intégration en classe ordinaire. À l'opposé, ce sont les élèves déficients mentaux qui ont la préparation la plus inadéquate pour faciliter leur intégration dans une classe ordinaire. Les autres clientèles, soit les élèves handicapés physiques et sensoriels, les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves présentant des problèmes de comportement ont, selon les répondants, une préparation inadéquate pour être intégrés en classe ordinaire. Ces résultats ne sont pas différents de ceux obtenus par Brunet et Goupil (1983a), Goupil et Boutin (1983) et Parent (1989) qui indiquent exactement les mêmes résultats pour les mêmes clientèles. Pour Goupil et Brunet (1984), les élèves qui ont des

difficultés légères d'apprentissage et ceux qui ne sont pas handicapés ou en difficulté sont les seules clientèles à être adéquatement préparée pour être intégrées dans une classe ordinaire.

Au sujet des intervenants, les résultats indiquent que les répondants pensent que la préparation des orthopédagogues ou des enseignants en adaptation scolaire ainsi que les professionnels de la consultation est plutôt adéquate pour faire face à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. À l'opposé, les répondants pensent que la préparation de tous les autres intervenants; tels: les enseignants spécialistes, le directeur de l'école, les collègues enseignants et les répondants eux-mêmes, est inadéquate pour faire face à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Encore là, ces résultats corroborent ceux d'autres auteurs (Brunet et Goupil, 1983a; Parent, 1989) qui avaient recueilli des résultats semblables dans leurs études. Ainsi, sur ce sujet, Parent (1989), dans son étude sur des directeurs d'école et des enseignants de Montréal et d'Abitibi-Témiscamingue, indique clairement que les enseignants et les directeurs sont dépourvus devant des clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté.

5.1.9 Opinion des répondants en regard d'énoncés qui ont trait à l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté

Plusieurs données sont recueillies grâce à des énoncés portant sur l'intégration scolaire. Ainsi, les répondants indiquent qu'ils encouragent l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire et, même s'ils disent être consultés avant l'intégration, ils pensent ne pas avoir grand contrôle sur les décisions d'intégrer ou non. Donc, il faudrait donner plus de pouvoir aux enseignants. Ainsi, selon Safer et al. (1978: cités dans Corriveau et Tousignant, 1996),

la participation des personnes touchées par le changement constitue un élément essentiel à considérer pour intervenir. Plus l'enseignant a un contrôle et un pouvoir sur les décisions, plus les résistances ou les attitudes négatives seront rapidement identifiées et plus elles pourront être amenuisées rapidement.

En ce qui a trait à la préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté, les répondants sont très divisés, certains répondants indiquent qu'ils doivent assumer seuls la préparation des élèves, Madden et Slavin (1983) et Kunc (1984) recueillent ces mêmes résultats dans leurs études. Par contre, d'autres répondants disent qu'ils ont de l'aide pour réaliser l'intégration, Gickling et Theobald (1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996) obtiennent les mêmes résultats. L'idéal serait, selon certains auteurs (Corriveau et Tousignant, 1996; Parent et al., 1993; Yanito et al., 1987), d'intégrer pendant de brèves périodes les élèves et, à la suite d'évaluations, de faire des ajustements graduellement. De cette façon, l'adaptation du groupe-classe à la nouvelle situation serait plus facile et, ainsi, l'enseignant serait en mesure d'indiquer s'il a besoin de plus d'aide ou non pour améliorer les services offerts à l'élève. De plus, Biklen (1985: cité dans Parent, 1989) mentionne, dans sa recherche, que la préparation des élèves de la classe doit être faite par l'enseignant mais qu'elle doit également être soutenue par un spécialiste ou une personne ressource, ce qui sécurisera l'enseignant et facilitera l'intégration.

Les répondants s'estiment capables de travailler avec des ÉHDAA et cela, sans stress additionnel. De plus, ils trouvent facile de travailler en présence d'un accompagnateur. Ceci est intéressant car, comme l'indiquent Haring et al. (1958: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996), les enseignants semblent vouloir un accompagnateur, donc les résultats obtenus ne sont pas surprenants.

Par ailleurs, les répondants considèrent que l'intégration d'un élève lourdement handicapé dans la classe leur apporte une surcharge de travail, mais ils pensent que son intégration en classe ordinaire aura un effet bénéfique sur sa motivation. Enfin, les répondants sont en accord avec le fait qu'un élève handicapé intégré apporte beaucoup aux autres élèves. De nombreux auteurs (Doré et al., 1996; Ellis et al., 1993; Goupil et Brunet, 1984; Horth, 1988; Maertens et Bowen, 1996; Scruggs et Mastropieri, 1990; Stone, 1980; Zaffran, 1997) indiquent ce fait, mais il ne faut pas oublier que l'enseignant dégage cette attitude positive seulement s'il a des ressources à sa disposition.

Pour ce qui est de dire toute la vérité aux parents d'élèves ayant d'un handicap lourd, les répondants disent qu'il faut la leur dire. De plus, les répondants indiquent qu'ils n'ont pas de difficulté à gérer les comportements des élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement dans leur classe et ils disent qu'un plan d'intervention est conçu pour chaque élève intégré dans leur école respective et ils indiquent aussi qu'ils désirent recevoir plus d'information et de formation sur l'intégration scolaire.

Pour ce qui est de gérer les comportements, les affirmations des répondants diffèrent de ceux retrouvées dans les écrits. Monahan et al. (1997) et Madden et Slavin (1983) soulignent, dans leurs recherches, qu'une des raisons pour laquelle les enseignants ont des attitudes négatives face à l'intégration, était effectivement l'incapacité des enseignants à pouvoir gérer les problématiques comportementales engendrées par l'intégration des ÉHDAA dans leur classe. Par ailleurs, plusieurs études recensées (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Cotton, 1994; Doré et al., 1996; Ishler, 1983; Jones, 1984; Lambert et al., 1996; Monahan et al., 1997; Morgan et Demchak, 1996; Saurino et al., 1996; Scruggs et Mastropieri, 1996; Stone, 1980; Thompson, 1992; Wigle et al., 1994) indiquent l'importance et la nécessité pour les enseignants de recevoir de l'information sur la gestion

des comportements. Même si les résultats de la présente étude indiquent que les enseignants n'ont pas de difficulté à gérer les comportements en classe, il serait pertinent d'offrir une mise à jour de l'information sur ce sujet aux enseignants.

Dans leurs études, Yanito et al. (1987) et Madden et Slavin (1983) remarquent que les enseignants ont une attitude pessimiste face à l'intégration et que des facteurs, tels que l'absence d'aide et le manque de soutien pour la surcharge de travail, causent cette attitude négative. D'une façon indirecte, les résultats de cette présente étude corroborent les résultats recueillies par ces auteurs.

5.2 Interprétation des résultats quant aux données comparatives

Dans les prochaines lignes, une interprétation sera réalisée quant aux résultats obtenus dans l'analyse comparative ce qui permettra de tracer un profil du type de l'enseignant qui serait le plus favorable à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire.

5.2.1 Répondants parents versus les non-parents

Les résultats de l'étude révèlent que les sujets non-parents ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration des ÉHDAA que les sujets parents. De plus, les non-parents ont une attitude plus favorable que les parents pour l'intégration de toutes les catégories de ÉHDAA dans les classes ordinaires. Ces résultats peuvent s'expliquer ainsi: pour les parents, le fait que leurs enfants pourraient être en contact un jour avec un élève séropositif ou sidéen influence leur attitude de façon négative versus cette clientèle (Turnbull et al., 1995). De plus, Winzer (1985: cité dans Maertens et Bowen, 1996) démontre clairement que les enseignants vont souvent avoir une disproportion du temps consacré aux élèves

intégrés par rapport aux élèves qui ne sont pas handicapés ou en difficulté, ce qui évidemment fait peur aux parents de ces derniers qui sont dans la même classe que les élèves intégrés. Par ailleurs, les résultats recueillis corroborent aussi les conclusions de Pickering et Wilton (1996) qui ont démontré, dans leur recherche, que les parents ont une attitude négative envers les ÉHDAA intégrés en classe ordinaire. Aussi, Strobino (1986) indique que, d'une façon générale, les parents sont d'accord avec le principe de l'intégration. Cependant, lorsqu'ils sont impliqués directement, leurs attitudes sont plutôt négatives. Humphreys (1984) a obtenu des résultats similaires à ceux de Strobino (1986) chez des parents à l'égard de l'intégration des élèves atteints du syndrome de Down dans la même classe que leurs enfants.

5.2.2 Répondants femmes versus hommes

Il est intéressant de voir pourquoi l'appartenance à un genre influe sur les attitudes face à l'intégration. En premier lieu, il faut noter que dans cette étude, le pourcentage de sujets de sexe féminin (71,1%) était supérieur aux sujets de sexe masculin (28,9%), mais cette proportion représente fidèlement celle qui existe dans le domaine concerné. Ainsi, ce ratio se retrouve dans plusieurs études et données puisque, selon Ouellet (1994), la profession enseignante est majoritairement féminine. De plus, selon Leduc (1998), il y a environ 25 à 30% plus d'étudiantes que d'étudiants à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1998. Par ailleurs, dans cette même université, plus de 75% des étudiants inscrits en enseignement, peu importe la discipline, étaient de sexe féminin. Ce pourcentage passe à plus de 90% pour les étudiants au baccalauréat en enseignement au préscolaire-primaire (Leduc, 1998).

Les résultats de l'étude indiquent que les femmes ont une attitude plus favorable que les hommes en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les femmes ont une attitude plus favorable que les hommes en regard de l'intégration en classe ordinaire des catégories d'élèves suivantes: les élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, les élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, les élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, les élèves ayant un handicap physique et les élèves séropositifs ou sidéens. Stone (1980) arrive avec des résultats qui viennent contredire ceux de l'étude car il indique que les hommes sont plus favorables à l'intégration que les femmes. Toutefois, il précise que lorsque les femmes possèdent plus d'informations et moins d'expérience, elles deviennent alors plus favorables que les hommes. Plusieurs auteurs (Winzer, 1984; Higgs, 1975) partagent les mêmes résultats que ceux obtenus dans la présente étude. Ces deux études indiquent que les femmes sont plus favorables que les hommes à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA.

5.2.3 Intervenants au primaire versus ceux du secondaire

Les intervenants du primaire ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les intervenants du secondaire et ce, pour tous les catégories. Plusieurs études recensés (Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Maertens et Bowen, 1996; Scruggs et Mastropieri, 1996; Sesow et Adams, 1982) indiquent les mêmes résultats de recherche. Ils expliquent leurs conclusions par le fait que les besoins des enseignants du secondaire face à l'intégration seraient beaucoup plus difficiles à combler que ceux des enseignants du primaire. De sorte que si les besoins des enseignants ne sont pas comblés, des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire ne peuvent être présentes chez ces enseignants (Cotton, 1994; Ishler, 1983; Jones, 1984;

Lambert et al., 1996; Monahan et al., 1997; Morgan et Demchak, 1996; Saurino et al., 1996; Scruggs et Mastropieri, 1996; Stone, 1980; Thompson, 1992; Wigle et al., 1994).

5.2.4 Enseignants versus les enseignants en formation

Les enseignants en formation ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les enseignants. Pour ce qui est de l'intégration des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté, les enseignants en formation ont une attitude plus favorable que les enseignants. Ces résultats corroborent ceux de plusieurs auteurs (Criswell et al., 1993; Fishbaugh et Gum, 1994; Fulk et Hirth, 1994; Hayes et Gunn, 1988; Monahan et al., 1997; Taylor et al., 1997; Vienneau, 1992) qui indiquent clairement, dans leurs études, que les enseignants en exercice sur le marché du travail sont plus défavorables à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire que les enseignants en formation des maîtres non gradués. Cependant, d'autres auteurs (Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Pickering et Wilton, 1996) indiquent des résultats différents.

5.2.5 Répondants défavorables au principe général de l'intégration versus ceux qui sont favorables

Les répondants qui sont favorables au principe général de l'intégration ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les répondants défavorables au principe général de l'intégration et ce, pour toutes les catégories d'élèves. Ces résultats ne sont guère surprenants, puisque tous les auteurs recensés arrivent aux mêmes conclusions.

5.2.6 Enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir versus ceux qui ont un niveau d'information suffisant

Les résultats obtenus par l'étude ne démontrent pas qu'il existe des différences dans l'attitude des enseignants qui ont un niveau d'information suffisant pour intervenir versus les enseignants qui ont un niveau d'information insuffisant pour intervenir en ce qui a trait à leur volonté d'intégrer des élèves handicapés ou en difficulté. Ces résultats sont surprenants puisque plusieurs auteurs (Belcher, 1997; Bond et Dietrich, 1982; Fishbaugh et Gum, 1994; Foster et Beeman, 1996; Gickling et Theobald, 1975: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Higgs, 1975; Horth, 1988; Hummel et al., 1985; Humphreys, 1984; Ionescu, 1987; Ionescu et al., 1993; Madden et Slavin, 1983; Parish, 1982; Pernell et al., 1985; Sanches et Dahl, 1991; Scruggs et Mastropieri, 1996; Stone, 1980; Thompson, 1992) ont indiqué clairement que des informations suffisantes sur l'intégration étaient garantes de la réussite du processus.

5.2.7 Enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés versus ceux qui n'ont jamais étudié avec des élèves intégrés

Les enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés ont une attitude plus favorable au processus de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire que les enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés. Les résultats indiquent que les enseignants ayant déjà étudié avec des élèves intégrés ont une attitude plus favorable à l'intégration des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement que les enseignants n'ayant jamais étudié avec des élèves intégrés. Certains auteurs (Algozzine, 1977; Ionescu et al., 1993) arrivent indirectement aux mêmes résultats dans leurs études. Ils insistent sur le fait que ceux qui ont fréquenté des élèves handicapés, développent une tolérance plus grande vers la

différence. Ainsi, Sesow et Adams (1982) indiquent que les enseignants ayant des contacts passés au niveau scolaire avec des ÉHDAA intégrés se sentent plus confortables au point de posséder des attitudes plus positives à l'idée de voir des ÉHDAA intégrés dans leurs classes.

5.2.8 Enseignants qui n'ont pas d'amis handicapés versus ceux qui ont des amis handicapés

Les enseignants qui affirment avoir des amis handicapés sont plus favorables à l'intégration que les enseignants qui n'en ont pas. Ainsi, pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, des élèves ayant une déficience intellectuelle légère et des élèves ayant un handicap auditif, les enseignants avec amis handicapés ont une attitude plus favorable que ceux n'ayant pas d'amis handicapés. Ces résultats n'étonnent pas beaucoup et corroborent ceux de plusieurs études (Algozzine, 1977; Ionescu, 1988; Ionescu et al., 1993) qui indiquent que le fait d'avoir un membre de la famille ou encore des amis handicapés provoque des attitudes plus positives chez ces personnes à l'égard des handicapés que chez ceux qui ne sont pas entourés d'handicapés.

5.2.9 Répondants qui n'ont jamais doublé versus ceux qui ont déjà doublé

Les répondants qui n'ont jamais doublé sont plus favorables à l'intégration que les répondants qui ont déjà doublé. Pour ce qui est de l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, des élèves ayant des problèmes multiples, des élèves séropositifs ou sidéens, les répondants qui n'ont jamais doublé ont une attitude plus favorable que les répondants qui ont déjà doublé. Aucune étude recensée ne fait mention de ce facteur, cependant, l'hypothèse que cette variable peut avoir de l'influence sur l'attitude

d'un enseignant est très plausible. Car le fait d'avoir doublé, indique que le répondant a déjà eu des difficultés scolaires et ainsi, selon Ionescu et al. (1993), le fait d'avoir déjà fréquenté des élèves en difficulté ou handicapé amène une plus grande sensibilisation face à ces clientèles. Il est malheureusement impossible de savoir si les sujets de l'étude faisaient la projection de leur vécu antérieur sur les élèves. Si tel est le cas, cela voudrait dire que les personnes ayant eu des difficultés scolaires ne veulent pas être intégrées. Ceci serait inquiétant. Il est donc nécessaire de réfléchir à cette hypothèse.

5.2.10 Répondants ayant de la fratrie versus ceux qui sont des enfants uniques

Les résultats de cette étude n'ont révélé aucun élément statistiquement significatif pour ce qui est de savoir si les personnes ayant des frères et des soeurs sont plus favorables à l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire que les répondants qui sont enfants uniques.

5.2.11 Répondants n'ayant pas d'expérience avec les ÉHDAA versus ceux ayant de l'expérience

Les répondants sans expérience avec les ÉHDAA ont une attitude beaucoup plus favorable à l'intégration que les répondants avec expérience et ce, pour toutes les catégories d'élèves handicapés ou en difficulté. Une des causes possibles pour expliquer ces résultats est que les enseignants sans expérience avec les ÉHDAA ne sont pas réellement conscients de ce que représente, en terme de travail, l'intégration scolaire en classe ordinaire d'un ÉHDAA. Une autre explication possible serait que les enseignants qui ont de l'expérience auraient eu des difficultés, lors desdites expériences, et qu'ils en gardent de mauvais souvenirs. Peu importe l'hypothèse retenue, beaucoup de recherches diffèrent sur ce sujet. Enfin, les

résultats de Stone (1980) et de Horth (1988) vont dans le même sens que ceux de la présente étude.

5.3 Caractéristiques qui ont une influence positive sur l'attitude des enseignants

À la lecture des résultats de cette recherche, il est possible d'observer que certaines caractéristiques influencent favorablement l'attitude des enseignants en regard de l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'identification de ces caractéristiques permettra de répondre aux deux propositions de recherche soulevées par le contexte théorique. En effet, cette étude voulait faire connaître les attitudes des enseignants au sujet de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire et elle voulait également identifier les caractéristiques des enseignants qui ont des attitudes favorables envers l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire.

5.3.1 Identification des variables influant sur l'attitude positive des enseignants en regard de l'intégration en classe ordinaire de chaque catégorie d'élèves handicapés ou en difficulté

Pour chacune des clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté, il est possible d'identifier quelles sont les caractéristiques des sujets qui sont favorables à son intégration. Comme indiqué dans le chapitre précédent, les éléments qui ont obtenu une moyenne supérieure à 2,50 sont considérés comme favorables à l'intégration scolaire des clientèles spécifiées.

Ainsi, pour l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, tous les groupes ciblés soit: les parents; les non-parents; les enfants

uniques; ceux ayant de la fratrie; ceux ayant déjà doublé une année scolaire; ceux qui n'ont jamais doublé; ceux qui ont un niveau d'information suffisant; ceux qui ont un niveau d'information insuffisant; ceux qui ont une expérience avec les ÉHDAA; ceux qui n'ont pas d'expérience avec les ÉHDAA; ceux qui ont des amis handicapés; ceux qui n'ont pas d'amis handicapés; ceux ayant déjà fréquenté une classe avec des élèves intégrés; ceux n'ayant jamais fréquenté une classe avec des élèves intégrés; ceux ayant une opinion favorable au principe de l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA; ceux ayant une opinion défavorable envers le même principe; les sujets de sexe féminin; les sujets de sexe masculin; les enseignants en formation; les enseignants qui ont terminé leur formation; les enseignants au primaire et les enseignants au secondaire ont une attitude favorable pour l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage. Ainsi, plusieurs auteurs corroborent ces résultats (Constantin, 1986; Doré et al., 1996; Goupil et Brunet, 1983; Maertens et Bowen, 1996; Otis et al., 1981; Sesow et Adams, 1982; Scruggs et Mastropieri, 1996; Valdiguié et Laurent, 1995; Zaffran, 1997). Les raisons que ces auteurs évoquent pour expliquer cette attitude positive auprès des clientèles précisées, sont les mêmes que celles identifiées précédemment, soit: une attitude plus positive lorsqu'il y a moins de changements apportés dans la classe et que les pathologies des élèves intégrés ne nécessitent pas un surplus d'ouvrage. Une attitude négative étant présente dans le cas inverse.

En ce qui a trait à l'intégration des élèves ayant un handicap auditif, tous les groupes ciblés ont une attitude favorable en ce qui concerne l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant un handicap auditif. Ces résultats corroborent ceux de Couillard-Lapointe (1977) et ceux de Leduc (1977) qui indiquaient que la majorité des enseignants étaient en faveur de l'intégration de cette clientèle dans la classe ordinaire. Cependant, il faut préciser que dans l'étude de Couillard-Lapointe (1977), les enseignants ayant déjà eu des contacts

par le passé où les enseignants avaient manqué de ressources ont une opinion moins favorable à l'égard de l'intégration de la même clientèle.

Pour ce qui est de l'intégration des élèves qui ont un handicap visuel, encore une fois, tous les groupes ciblés ont une attitude favorable pour l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves qui ont un handicap visuel. Ceci corrobore les recherches de Goupil et Brunet (1984) qui remarquent que l'attitude des enseignants est favorable à l'intégration des élèves ayant un handicap visuel qui utilisent le caractère ordinaire d'imprimerie. Cependant, selon ces mêmes auteurs, les enseignants auraient une attitude moins favorable à l'intégration scolaire des élèves ayant un handicap visuel qui utiliseraient le braille. La présente recherche n'ayant pas inclus ces éléments distinctifs, les résultats reflètent donc l'opinion générale des répondants face à la clientèle précitée sans égard au type de caractère d'écriture ou de lecture qu'ils utilisent.

Goupil et Brunet (1984) et Melograno et Loovis (1982) indiquent que les enseignants sont favorables à l'intégration des élèves qui ont un handicap physique. Il en est de même en ce qui concerne les résultats de cette recherche qui relèvent que tous les groupes ciblés dans cette étude ont une attitude favorable pour l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves qui ont un handicap physique.

Quant à l'intégration des élèves qui sont séropositifs ou sidéens, tous les groupes ciblés seraient, en moyenne, d'accord pour leur intégration scolaire en classe ordinaire. Parmi tous les auteurs cités dans la recension des écrits, seuls Valdigué et Laurent (1995) parlent de l'attitude des enseignants en regard des élèves séropositifs ou sidéens intégrés dans leur classe et ils indiquent que l'attitude des enseignants à l'égard des élèves séropositifs ne diffèrent pas de l'attitude qu'ils ont à l'égard des autres élèves de la classe, ce qui corrobore

les résultats obtenus. Par contre, aucune expérimentation scientifique n'a été faite dans l'étude de Valdigué et Laurent (1995), leur affirmation étant seulement basée sur un contenu théorique. Ainsi, cette réalité étant nouvelle dans les écoles, aucun autre écrit scientifique n'a pu être recensé sur ce sujet au niveau scolaire. Cependant, même si les résultats obtenus identifient des attitudes positives des enseignants, il ne faut pas oublier que plusieurs recherches (Cohen et al., 1989: cités dans Turnbull et al., 1995; Popham, 1993: cité dans Turnbull et al., 1995; Vienneau, 1992; Wishom et al., 1989: cités dans Turnbull et al., 1995) indiquent que l'attitude de la population est généralement négative à l'égard d'une personne infectée par le VIH. De plus, d'autres auteurs (Horth, 1998; Larrivée et Cook, 1979: cités dans Stone, 1980; Madden et Slavin, 1983; Maertens et Bowen, 1996; Pernell et al., 1985) insistent sur le fait que l'attitude est transformable. Ce qui veut dire que si les enseignants étaient impliqués directement auprès d'élèves séropositifs, ils pourraient aussi développer des attitudes négatives à l'égard de cette clientèle. Leurs attitudes ne seraient alors pas différentes de celles que possédaient les enseignants de l'école située à Kokomo aux États-Unis où un jeune sidéen, du nom de Ryan White, fut intégré. Turnbull et al. (1995) indiquent, à ce propos, que les enseignants, les parents des autres élèves et la direction étaient défavorables à l'intégration de Ryan dans la classe, ce qui a provoqué l'expulsion du jeune Ryan.

Au sujet des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, seul le groupe représentant les répondants qui sont favorables au principe de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire a une attitude favorable pour l'intégration de cette clientèle. Ceci est tout à fait normal, car ce groupe cible est favorable à toutes les clientèles et ceci corrobore les auteurs (Hegarty et al., 1982: cités dans Constantin, 1986; Parish et al., 1979: cités dans Constantin, 1986) qui indiquent aussi que les élèves ayant des troubles graves

d'apprentissage provoquent, à leur endroit, des attitudes négatives de la part des enseignants.

Pour ce qui est des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, presque tous les groupes cibles ont une attitude favorable envers leur intégration. Il n'y a seulement que les parents et ceux qui sont défavorables au principe de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire qui ont une attitude défavorable pour l'intégration de cette clientèle en classe ordinaire. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les parents considèrent que cette clientèle nécessite plus de ressources et de temps de la part de l'enseignant (Ray, 1985: cité dans Parent, 1989), ce qui réduirait de beaucoup les disponibilités de l'enseignant dans les heures de classe pour donner de l'instruction à leur propre enfant (Alexander, 1978: cité dans Constantin, 1986; Child, 1981; Horth, 1988; Taylor et al., 1997).

Pour ce qui est des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, les groupes cibles qui ont une attitude favorable à l'égard de leur intégration sont: les non-parents; ceux qui sont enfants uniques; ceux ayant de la fratrie; ceux qui n'ont jamais doublé; ceux qui ont un niveau d'information suffisant; ceux qui n'ont pas d'expérience avec les ÉHDAA; ceux qui ont des amis handicapés; ceux ayant déjà fréquenté une classe avec des élèves intégrés; ceux ayant une opinion favorable au principe de l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA; les sujets de sexe féminin; les enseignants en formation et les enseignants au primaire. Ainsi, Reynolds et al. (1982) remarquaient, dans leur étude, que la majorité des enseignants étaient favorables malgré le surplus d'ouvrage que cela leur apportait.

Pour ce qui est des élèves qui ont des troubles de la conduite et du comportement, les groupes cibles qui ont une attitude favorable pour leur intégration en classe ordinaire sont: les non-parents; ceux qui sont des enfants uniques; ceux ayant de la fratrie; ceux qui n'ont

jamais doublé; ceux qui ont un niveau d'information suffisant; ceux qui ont un niveau d'information insuffisant; ceux qui n'ont pas d'expérience avec les ÉHDAA; ceux qui ont des amis handicapés; ceux qui n'ont pas d'amis handicapés; ceux ayant déjà fréquenté une classe avec des élèves intégrés; ceux n'ayant jamais fréquenté une classe avec des élèves intégrés; ceux ayant une opinion favorable au principe de l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA; les sujets de sexe féminin; les enseignants en formation et les enseignants au primaire. Les résultats recueillis diffèrent beaucoup de ceux relevés dans les écrits. En effet, tous les auteurs indiquent que les enseignants ont des attitudes négatives envers cette clientèle (Algozzine, 1977; Cates et Yell, 1994; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Brunet, 1984; Hannah et Pliner, 1983: cités dans Maertens Bowen, 1996; Rosenthal et Jacobson, 1971: cités dans Beausoleil, 1982; Maertens et Bowen, 1996; Wickman, 1969: cité dans Beilling, 1969).

Pour conclure, en ce qui a trait aux élèves présentant des problèmes multiples, les groupes cibles qui sont favorables sont: les non-parents; ceux qui ont un niveau d'information suffisant; ceux qui ont des amis handicapés; ceux ayant déjà fréquenté une classe avec des élèves intégrés; ceux ayant une opinion favorable au principe de l'intégration en classe ordinaire des ÉHDAA et les enseignants en formation. Aucune autre étude relevée dans la recension des écrits ne fait mention d'attitudes positives des enseignants à l'égard de cette clientèle. Tous les auteurs recensés (Goupil et Brunet, 1984; Haring et al., 1958: cités dans Stone, 1980; Hirshoren et Burton, 1979: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Phillips et al., 1990: cités dans Scruggs et Mastropieri, 1996; Wickman, 1969: cité dans Beilling, 1969) indiquent que les enseignants ont une attitude négative envers les élèves présentant des problèmes multiples.

5.3.2 Profil idéal de l'enseignant qui favorise des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire

Le but de cette étude était d'identifier le profil idéal d'enseignants qui auraient le plus d'attitudes positives pour faciliter l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire. Ainsi les résultats de la recherche permettent de démontrer que les enseignants qui sont non parents, de sexe féminin, qui enseignent au primaire, qui sont généralement favorables au principe de l'intégration, qui ont déjà étudié avec des élèves intégrés, qui ont des amis handicapés, qui n'ont jamais doublé une année scolaire lors de leur scolarité et qui n'ont pas d'expérience avec les ÉHDAA sont les candidats où les attitudes les plus favorables à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire sont présentes. Par ailleurs, les enseignants en formation sont plus favorables que les enseignants qui sont sur le marché du travail.

En somme, les résultats recueillis en globalité ne diffèrent pas des résultats obtenus par la majorité des auteurs recensés même si, parfois, plusieurs années séparent ces recherches par rapport à celle-ci. Ceci soulève donc un questionnement important au sujet de la préparation des enseignants pour l'intégration. En effet, plusieurs auteurs démontrent que les enseignants ne sont pas adéquatement préparés pour vivre l'intégration et les résultats recueillis par cette étude arrivent aux mêmes conclusions. Ainsi, près de 98% des sujets ne font pas partie d'organismes ou de comités s'intéressant aux ÉHDAA. Par contre, il est intéressant de constater que près de 65% des répondants ont déjà suivi des cours qui traitent des ÉHDAA et que près de 83% indiquent qu'ils ont l'intention d'en suivre.

En général, l'opinion des répondants est plutôt favorable par rapport au principe de l'intégration et à la politique du MÉQ sur l'intégration scolaire. De plus, une majorité de

répondants pense que le nombre d'élèves intégrés pourrait être augmenté si les ressources le sont conjointement, car présentement, les répondants indiquent que les ressources sont insuffisantes au niveau des finances, du matériel et des ressources humaines.

Les répondants ont des attitudes favorables pour l'intégration des élèves possédant des troubles légers d'apprentissage, pour les élèves ayant un handicap physique, un handicap auditif, un handicap visuel, une déficience intellectuelle légère, une déficience intellectuelle moyenne, des troubles de la conduite et du comportement et des élèves séropositifs ou sidéens. Par contre, les répondants ont des attitudes défavorables pour les élèves qui ont des troubles graves d'apprentissage et les élèves ayant des problèmes multiples. De plus, les répondants déclarent que seuls les élèves non handicapés et non en difficulté sont adéquatement préparés pour l'intégration en classe ordinaire.

En terminant, il est important de souligner que les résultats de la recherche démontrent aussi que les enseignants s'estiment capables de travailler avec des ÉHDAA sans stress additionnel, qu'ils trouvent facile de travailler avec un accompagnateur et qu'ils n'ont pas de difficulté à gérer les comportements en classe.

Les pages suivantes font un retour sur les points importants de cette étude tout en indiquant les éléments qu'il faut en retenir. Des pistes de recherches futures y seront abordées ainsi que des commentaires personnels de l'auteur de la présente étude au sujet des résultats obtenus dans la recherche ainsi qu'à l'égard du processus d'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire au cours des prochaines années.

CONCLUSION

La présente recherche se voulait une enquête par l'utilisation du questionnaire permettant d'identifier les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Les objectifs étaient, dans un premier temps, de faire une analyse descriptive des résultats pour permettre d'identifier certaines caractéristiques des enseignants qui prédisent de bonnes attitudes quant à l'intégration scolaire d'ÉHDAA en classe ordinaire. Par la suite, en regard de l'intégration de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté, elle voulait établir une comparaison entre diverses variables reliées aux caractéristiques des répondants en fonction de cette étude. Un questionnaire d'évaluation sur les attitudes des enseignants envers les élèves intégrés (QEAEIII) a été administré auprès de 190 enseignants.

Ainsi, il ressort de la présente étude que la formation des enseignants est un des points majeurs pour que les enseignants développent des attitudes favorables à l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire. Ainsi, la diffusion d'une information de qualité dans un contexte d'apprentissage privilégié par les enseignants permettrait même de modifier la polarité des attitudes plutôt négatives au départ en des attitudes positives à la fin. Ceci peut expliquer le fait que les enseignants en formation des maîtres ont des attitudes plus positives que les enseignants qui sont sur le marché du travail. En effet, les enseignants en formation répondaient au questionnaire lorsqu'ils assistaient spécifiquement à un cours portant sur les élèves en difficulté.

À la lumière des résultats de cette étude, il est vrai de dire que peu de moyens concrets ont été mis en place pour palier à ce problème qu'est le manque de formation en adaptation scolaire des enseignants du secteur ordinaire. Cependant, il sera plus diplomatique de souligner tout simplement que peu de moyens ont été efficaces dans la quête de connaissances des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Problème de société ou problème économique?

Des ressources mal distribuées ou encore utilisées inadéquatement amènent souvent cette problématique qui, plus est, en est une de société. L'enjeu, dans ce virage de désinstitutionnalisation, favorise l'autonomie et l'efficacité, comme citoyen, des personnes handicapés ou en difficulté à l'intérieur d'un engouement collectif de bien-être... et de sécurité.... Ceci de manière à favoriser, dans un but ultime, une plus grande sensibilisation du peuple et ainsi l'inciter à coopérer dans un processus d'acceptation de la différence humaine. Comment, comme enseignant, pourrions-nous répondre alors à cette vision sociale d'intégration, et aider adéquatement un élève handicapé ou en difficulté, si les ressources consacrées ne sont pas suffisantes pour: (1) la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté pour en faire des individus de société efficaces et autonomes; (2) la préparation des enseignants; (3) la formation des enseignants et enfin, (4) le soutien des enseignants dans le processus d'intégration? Malgré tout, les résultats démontrent que des attitudes favorables sont présentes, chez les enseignants, à l'égard de l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire. Il faudrait donc faciliter le maintien de ces attitudes positives en répondant le plus possible à leurs besoins et à leurs revendications légitimes.

Plusieurs questions et hypothèses se sont dégagées au cours de la rédaction de ce mémoire.

Par conséquent, différentes pistes de recherches subséquentes ont été identifiées:

(1) Il serait peut-être important d'aller vérifier, d'une façon plus structurée, dans un contexte précis où plusieurs intégrations scolaires d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont effectuées, pour mesurer si les enseignants possèdent réellement les mêmes attitudes que celles découvertes dans cette recherche, lorsqu'ils sont directement impliqués dans le processus d'intégration;

(2) Une recherche portant spécifiquement sur la perception des enseignants à l'égard des élèves séropositifs intégrés dans les classes ordinaires serait très pertinente dans le contexte de l'éducation;

(3) Une étude pourrait aussi être faite pour demander aux élèves en difficulté, devenus adultes, s'ils auraient aimés être intégrés dans une classe ordinaire;

(4) Faire une étude longitudinale avec les sujets en formation des maîtres qui sont favorables à l'intégration afin de vérifier quels seraient les moyens qu'un gestionnaire pourrait prendre afin de maintenir chez ces enseignants une attitude favorable quant à l'intégration.

En outre, cette étude a atteint son but qui était d'identifier les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Les objectifs spécifiques de la recherche étaient de quatre ordres: Premièrement l'étude voulait *Connaître les attitudes des enseignants envers l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Les résultats indiquent que les attitudes des enseignants se sont avérées favorables envers cette clientèle.

Deuxièmement, cette recherche devait permettre de *Connaître les attitudes des enseignants envers l'intégration des élèves handicapés*. Les résultats indiquent aussi, que les attitudes des enseignants se sont avérées favorables envers cette clientèle. Par ailleurs, l'étude voulait *Déterminer quel est le profil des enseignants qui ont une attitude favorable envers l'intégration*. Les résultats de la recherche permettent de démontrer que les enseignants qui sont non-parents, de sexe féminin, qui enseignent au primaire, qui sont généralement favorables au principe de l'intégration, qui ont déjà étudié avec des élèves intégrés, qui ont des amis handicapés, qui n'ont jamais doublé une année scolaire lors de leur scolarité, qui n'ont pas d'expérience avec les ÉHDAA et qui sont en formation ou en perfectionnement, sont les candidats où les attitudes les plus favorables à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire sont présentes. Finalement, la recherche voulait *Connaître le degré de préparation des enseignants face au processus de l'intégration*. Les résultats indiquent que les enseignants ont un manque évident de connaissances au sujet des clientèles intégrés. De plus, les enseignants disent ne pas être adéquatement préparés pour être en mesure de faire face d'une façon efficiente, au processus de l'intégration scolaire des ÉHDAA en classe ordinaire.

En somme, le processus de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage provoque une problématique de changement. Ainsi, cette recherche se voulait une humble contribution dans le but d'éclaircir certains concepts pour faciliter l'intégration des ÉHDAA en classe ordinaire ainsi que pour comprendre ce même processus tel que vécu et perçu par les enseignants. Les réticences, présentes chez ces derniers face à l'intégration, ont été analysées pour permettre, par le fait même, de dégager un profil type de l'enseignant qui aurait des attitudes positives à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe

ordinaire. Par ailleurs, tous les objectifs de recherche ont été atteints. Ainsi, il y a lieu maintenant de souhaiter que cette étude puisse aider les gestionnaires à avoir une meilleure compréhension des attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration. De ce fait, la qualité des services éducatifs aux élèves ainsi que la préparation des enseignants versus l'intégration s'en trouveront probablement améliorées.

RÉFÉRENCES

- Adams, P. ; Quintero, M. ; Killoran, J. ; Striefel, S. et Frede, E. (1987). *A Review and Synthesis of Teacher Competencies Necessary for Effective Mainstreaming*. Washington, D.C.: Department of Education.
- Algozzine, B. (1977). The Emotionnally Disturbed Child: Disturbed or Disturbing, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(2), 205-211.
- Alves, A. et Gottlieb, J. (1986). Teacher Interactions with Mainstreamed handicapped students and their nonhandicapped peers. *Learning disability quarterly*, 9(1), 77-83.
- Archambault, J. (1992). *Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire: perceptions de responsables des services de commissions scolaires québécoises*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Association canadienne d'éducation. (1985). *L'intégration: qu'en pensent les commissions scolaires?*. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Beausoleil, R.(1982). L'intégration d'éciliers mésadaptés socio-affectifs en classes ordinaires à l'aide de programme d'analyse et de modification du comportement avec renforcement à l'école et au foyer. *Revue de modification du comportement*, 12(1), 21-26.
- Beilling, H. (1969).Teachers' and Clinicians' Attitudes toward the Behavior Problems of Children A Reappraisal, *Child Development*, 30(1), 9-25.
- Béland, F. (1990). La mesure des attitudes. Dans Gauthier, B. (Éditeur). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 360-387.
- Belcher, C. (1997). *A Unified Educational System for the Twenty-First Century: Preservice Preparation of Teachers to Meet the Educational Needs of all Student*. New-Mexico: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 406095].
- Boisvert, D.; Boulet, M.; Despins, S.; Lachapelle, R.; Laperrière, R.; Lapointe, A.; Ouellet, A.P.; Pilon, W.; Rondeau, M. et Roy, S. (1990). *Le plan de services individualisé, participation et animation*. Montréal: Éditions Agences d'Arc.
- Bond, C.L. et Dietrich, A. (1982). *Regional Survey of Teacher Attitudes toward Special Education Ressource Programs*. Rapport de recherche. Tennessee: Memphis State University. [Service de reproduction ERIC: ED 228772].
- Bonjour, P. et Lapeyre, M. (1994). *Handicaps et vie: l'intégration différenciée*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bouchard, G. (1985). *Un enfant, un besoin, un service*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Bowd, A.D. (1987). Mainstreaming and Integration: Conceptual Differences. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 3(3), 77-78.

- Brunet, L. et Goupil, G. (1983a). Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 243-249.
- Brunet, L. et Goupil, G. (1983b). *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Université de Montréal.
- Cates, D.L. et Yell, M.L. (1994) *Service Delivery Models and Students with Emotional Disabilities and Behavior Disorders: A Rural Perspective*. South-Carolina: Meeting Paper. [Service de reproduction ERIC: ED 369608].
- Center, Y.; Ward, J.; Permenter, T.R. et Nash, R. (1985). *Principal's Attitudes Towards the integration of Disabled Children into Regular School*. Queensland: University of Queensland Press.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1983). *Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec*. Québec: C.E.Q.
- Child, R.E. (1981). Perception of Mainstreaming by Regular Classroom Teachers Who Teach Mainstreamed Educable Mentally Retarded Students in the Public Schools, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(3), 225-227.
- Cochrane, P.V. et Westling, D.L. (1977). The principal mainstreaming: Ten suggestions for succes. *Educational leadership*, 34(7), 506-510.
- Collerette, P. et Delisle, G. (1982). *Le changement planifié: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*. Montréal: Éditions Agence d'Arc Inc.
- Collerette, P. et Delisle, G. (1997). *Le changement organisationnel: Théorie et Pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Commission des états généraux sur l'éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation. Québec: Ministère de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1985). *Réussir l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993a). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993b). *La réussite pour elles et eux aussi*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, avis à la ministre de l'éducation*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

- Constantin, H. (1986). *Attitudes des enseignants envers les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et leur intégration. État de la question*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Cormier, D.; Leduc, A. et Morissette, D. (1995). La mesure de l'attitude à l'égard des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Comportement humain*. Éditions Behaviora, 9(2), 133-153.
- Corriveau, L. et Tousignant, J.L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement: comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- Cotton, S. (1994). *Attitudes, Knowledge, and Skills of Indiana Vocational Teachers Related to Special Populations*. Muncie: Ball State University. [Service de reproduction ERIC: ED 391075].
- Couillard-Lapointe, F. (1977). *L'intégration des demi-sourds en classe régulière à l'élémentaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Cour d'appel. (1994a). Commission Scolaire Régionale Chauveau, défenderesse appelante, et Commission Scolaire Ancienne-Lorette-Montcalm et une autre, défenderesses en reprise d'instance appelantes, c. Commission des Droits de la Personne du Québec, demanderesse intimée, et Louisette Gervais et autres, plaignants et victimes intimés, et Office des Personnes Handicapées du Québec et un autre, parties intéressées mises en cause, et Syndicat du Personnel de L'Enseignement Chauveau, intervenant. Jugement: 200-09-000160-934. *Recueil de Jurisprudence du Québec*. 1196-1212.
- Cour d'appel. (1994b). Commission Scolaire St-Jean-sur-Richelieu, intimée appelante, c. Commission des Droits de la Personne du Québec, demanderesse intimée, et Linda Lanoue et un autre, victimes et plaignants intimés. Jugement: 500-09-001750-918. *Recueil de Jurisprudence du Québec*. 1227-1248.
- Cour supérieure. (1994). Corporation du Collège Notre-Dame du Sacré-Coeur, requérante, Commission des Droits de la Personne du Québec et une autre, intimées, et Procureur Général du Québec et autres, mis en cause. Jugement: 500-05-014263-881 et 500-05-000560-894. *Recueil de Jurisprudence du Québec*. 1324-1334.
- Criswell, D. et al. (1993). *Attitudes of School Personnel Toward Special Education as a function of position, years of experience, and contact with students with disabilities*. South-Carolina: Meeting Paper. [Service de reproduction ERIC: ED 371518].
- Culross, R.R. (1997). Concepts of Inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 24-26.
- Dolan, S.L. et Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. Boucherville: Éditions Gaëtan Morin.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques.

- Donaldson, J. et Martinson, M.C. (1977). Modifying attitudes toward physically disabled persons. *Exceptional Children*, 43(1), 337-341.
- Dufresne, L. (1986). *Élaboration d'une échelle d'attitude des enseignants à l'égard de l'utilisation des objectifs pédagogiques*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval.
- Dupuis, P. (1991). *Le système d'éducation au Québec*. Boucherville: Éditions Gaëtan Morin.
- Ellis, E.S. et al. (1993). *Practicing Master Teacher Perceptions of inclusion Teacher Competencies*. Alabama: Rapport de recherche. [Service de reproduction ERIC: ED 362491].
- Epstein, I. (1980). *Measuring attitudes toward reading*. New-Jersey: Eric Clearinghouse on test, Measurement & Evaluation Testing Service.
- Fazio, R.H. (1986). How do attitude guide behavior? Dans Sorrentino R.M. et Higgins E.T. (Éditeurs), *Handbook of motivation and cognition: foundation of social behavior*. New York: Guilford Press.
- Fishbaugh, M.S.E. et Gum, P. (1994). *Inclusive Education in Billings, Montana: A Prototype for Rural School*. Montana: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 369636].
- Fortin, R. et Gélinas, A. (1994). *L'équipe-école et le perfectionnement*. Rapport d'étude. Rimouski: Service de l'imprimerie l'UQAR.
- Foster, C. et Beeman, S. (1986). *Summer Days*. Arizona: Branch of Exceptional Education. [Service de reproduction ERIC: ED 277493].
- Fulk, B. et Hirth, M.A. (1994). *Perceptions of Special Education Program Effectiveness and Attitudes Toward Inclusion*. Indiana: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 374595].
- Fullan, M.G. (1990). Staff Development, Innovation and institutional Development. Dans Brure, J. (Éditeur), *Changing School Culture through staff development*. Washington: university of Washington D.C.
- Fuster, P. et Jeanne, J. (1996). *Enfants handicapés et intégration scolaire: formation des enseignants*. Paris: Masson et Colin.
- Gans, K.D. et Flexer, R.W. (1985). Preliminary needs assessments for regular classroom placement for students with handicaps. *School psychology International*, 6(4), 229-234.
- Gauthier, Y. (1996). Intégration des enfants en difficulté: résultats d'une enquête portant sur les opinions et perceptions des étudiantes et étudiants à la formation du personnel enseignant. *Canadian Journal of Special Education*, 11(1), 68-78.
- Gauthier, B. (1990). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

- Gingras, J., Parent, G., Gaudet, P. et Bellemare, J.F. (1995). Design d'une intervention pédagogique adaptée auprès d'élèves en difficulté inspiré de la pédagogie de la maîtrise. *Revue de la déficience intellectuelle*, 6(1), 31-45.
- Girard, L.; Leduc, A. et Morissette, D. (1987). Les attitudes des élèves du secondaire à l'égard des handicapés. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(1), 3-15.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Les relations en public. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gottlieb, J. (1980). *Educating mentally retarded in the mainstreaming*. Baltimore: Presses de l'Université Park.
- Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Nouvelle optique.
- Goupil, G. et Brunet, L. (1984). Attitudes and Behaviors Towards the Mainstreaming of Exceptional Children. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 28-31.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Éditions Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (1991). *Plan d'intervention Personnalisé*. Boucherville: Éditions Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (1994). La formation en milieu scolaire des intervenants au plan d'intervention personnalisé. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 5(1), 43-52.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Deuxième édition. Boucherville: Éditions Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1990). *Loi sur l'instruction publique sanctionnée le 23 décembre 1988*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1991). *L'intégration scolaire, apprendre avec mes amis*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Guay, D.M. (1994). Art Educators Integrate: A Challenge for Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*, 17(3), 181-191.
- Hayes, K. et Gunn, P. (1988). Attitudes of Parents and Teachers toward Mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35(1), 31-38.
- Higgs, R.W. (1975). Attitude formation, contact or information? *Exceptional Children*, 41(1), 496-497.

- Horth, R. (1988). Les attitudes d'enseignantes et d'enseignants du primaire face à l'intégration en classe ordinaire d'élèves vivant avec une différence dite moyenne au niveau intellectuel. *Élargir les horizons. Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*, 1(1), 665-673.
- Hummel, J.W.; Dworet, D. et Walsh, M. (1985). Exceptional Students in Classrooms: Teacher Attitudes and Teacher Inservice Needs. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 2(1), 14-17.
- Humphreys, B.E. (1984). *Evaluating and Modifying the Educational Expectations Which Parents and Educators Perceive as Appropriate for Down's Syndrome Children*. Thèse de doctora inédite. Floride: Nova University. [Service de reproduction ERIC: ED 252297].
- Ionescu, S. (1987). *L'intervention en déficience intellectuelle*. Bruxelles: Édition Pierre Mardago.
- Ionescu, S.; Magerotte, G.; Pilon, W. et Salbreux, R. (1993). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Trois-Rivières: AIRHM.
- Ishler, P. (1983). *The Role of the Initial Exploratory Experience in Preparing the Teachers for Mainstreaming*. Ohio: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 226000].
- Judson, A. (1991). *Changing behavior in organizations*. Massachusetts: Basil Blackwell inc.
- Jones, R. (1984). *Attitudes and Attitude change in special Education : Theory and Praticce*. Washington: National Institute of Education. [Service de reproduction ERIC: ED 249694].
- Kanter, R.M.; Stein, B.A. et Jick, T.D. (1992). *The Challange of Organisational Change*. New York: The free Press.
- Kaufman, M.J.; Gottlieb, J.; Agard, J.A. et Kukic, M.B. (1975). Mainstreaming: Toward and Explication of the construct. *Focus on Exceptional Children*, 7(3), 1-12.
- Kunc, N. (1984). Integration: Being Realistic Isn't Realistic. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 4-8
- Lambert, D. et al. (1996). Rural Secondary Teachers' Willingness to Provide Accommodations for Students with Learning Disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 15(2), 36-42
- Leduc, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Éditions Behaviora.
- Larivée, B. et Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of variables affecting teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 13(1), 315-324.

- Leduc, G. (1998). *Analyse statistique de la population des étudiants fréquentants l'Université du Québec à Trois-Rivières à l'hiver 1998, données non officielles*. Correspondance personnelle.
- Leduc, J.P. (1977). *Enquête sur l'intégration des demi-entendants en classe régulière auprès des professeurs de niveau élémentaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Mc Guire, W. (1968). The nature of attitudes and attitude change. Dans Gardner, L. et Elliot, A. (Éditeurs). *The Handbook of Social Psychology*. Massachusetts: Addison-Wesley, 136-314.
- Madden, N.A. et Slavin, R.E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review of educational research*, 53(4), 519-569.
- Maertens, F. et Bowen, F. (1996). Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 41-59
- Mckay, C.S. (1984). *Situational Leadership: Its Effect on the Mainstreaming of Mildly Mentally Handicapped and Learning Disabled Students*. Atlanta: Georgia State University.
- Melograno, V. et Loovis, E. (1982). *Motor Development Programs for School Aged Handicapped Students: Assessing the Needs of Professional Educators*. Ohio: Cleveland Foundation. [Service de reproduction ERIC: ED 212618].
- Ministère de l'Éducation. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage du Québec*. (COPEX). Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1982). *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1991). *L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation. (1993). *Cadre d'organisation des services éducatifs adaptés à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental: éducation préscolaire, primaire, secondaire*. Document de travail, 2e version. Québec: Direction de la coordination des réseaux.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Montréal: Les éditions Agence d'Arc Inc.
- Mitchell, M.M. (1976). Teacher Attitudes. *The High School Journal*, 59(7), 302-312.

- Monahan, R.G. et al. (1997). *Rural Teachers', Administrators', and Counselors' Attitudes about Inclusion*. South Carolina: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 406099].
- Morefield, J. (1994). Recreating Schools for All Children, *Principal*, Janvier, 42-45.
- Morgan, C.R. et Demchak, M.A. (1996). *Addressing Administrative Needs for Successful Inclusion of Student with Disabilities*. Nevada: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 394767].
- Morissette, D. et Gingras, M. (1991). *Enseigner des attitudes? Planifier, Intervenir, Évaluer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Otis, R.; Langlois, G.; Fortin, L. et Hogue, L. (1981). L'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'adaptation: un relevé des écrits expérimentaux. *La technologie du comportement*. Québec: Université de Sherbrooke.
- Ouellet, M. (1995). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ouellet, M. (1994). *Élargir les horizons, perspectives scientifiques sur l'intégration sociale: des chiffres pour aider à mesurer le chemin parcouru*. Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- Ouellet, P.A. (1992). *Les besoins de formation et de perfectionnement des professeurs du primaire au premier cycle en regard du plan d'intervention spécifique aux enfants présentant une déficience intellectuelle*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Parent, G. (1989). *Comparaison entre la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par les directions d'école provenant d'une région périphérique et leurs homologues de la région métropolitaine*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Parent, G. (1991). *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté au niveau primaire. Perception des enseignantes et des enseignants*. (D'après les actes d'un colloque tenu le 28 janvier 1991 à la Commission scolaire de Malartic). Rouyn-Noranda: Syndicat de l'Enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue. (Document CR131-281/91-05-29).
- Parent, G., Fortier, R. et Boisvert, D. (1993). Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- Parish, L.H. (1982). *Inservice Teacher Education for Vocational Special Needs Personnel*. Texas: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 226179].

- Pernell, E.; McIntire, L. et Bader, L.A. (1985). Mainstreaming: A continuing concern for teachers. *Education*, 106(2), 131-137.
- Pickering, D. et Wilton, K. (1996). *The New Zealand Special School Project: An Evaluation of a Special School System*. Victoria: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 404819].
- Reynolds, B.J.; Martin-Reynolds, J. et Mark, F.D. (1982). Elementary Teachers Attitudes toward Mainstreaming Educable Mentally Retarded, *Education and Training of the Mentally Retarded*. 17(3), 171-176.
- Roberts, C. et Pratt, C. (1987). *The attitude of primary school staff toward the integration of mildly handicapped children*. Perth: Western Australia. [Service de reproduction ERIC: Ed 303 240].
- Ruhland, S.K. (1991). *The Implementation of Program Evaluation Recommendations in Wisconsin Technical Colleges*. Communication présentée à The American Vocational Association Convention de Los Angeles.
- Ruhland, S.K. et Smith, C. (1993). Teacher Job satisfaction in a Quality school: implications for educational leaders. *Journal of school leadership*, 3(1), 84-97.
- Sanches, R.P. et Dahl, H.G. (1991). Progress in Saskatchewan toward Integration of Students with Disabilities. *Canadian Journal of Special Education*, 7(1), 16-31.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Saurino, D et al. (1996). *Teacher Team Collaborative Action Research as Staff Development*. Georgia: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 402060].
- Schmid, R. (1987). A Position Paper: The Importance of Physical Education to the Mainstreamed Exceptional Child. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 3(3), 79-81.
- Scruggs, T.E. et Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming and inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptionnal Children*, 63(1), 59-74.
- Sekiou, L. et Blondin, L. (1990). *Gestion du Personnel*. Montréal: Les éditions 4L inc.
- Selltiz, C.; Wrightsman, L.S. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: Les éditions H.R.W.
- Sesow, D. et Adams, G.L. (1982). Future Teachers' Attitude toward Mainstreaming. *Education*, 102(3), 280-283.
- Shotel, J.R.; Iano, R.P.; McGettigan, J.F. (1972). Teachers attitudes associated with the integration of handicapped children. *Exceptional Children*, 38(9), 677-683.
- Staats, A.W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood: Dorsey Press.

- Staats, A.W. (1986). *Behaviorisme social*. (Traduit par Leduc, A. et Beausoleil, R.). Brossard: Behaviora.
- Staats, A.W. et Fernandez-Ballesteros, R. (1987). The self-report in personality measurement: A paradigmatic behaviorism approach to psychodiagnostics. *Psychological Assessment*, 3, 151-190.
- Staats, A.W. et Eifert, H.G. (1990). La théorie du behavioriste paradigmatic des émotions: un fondement de l'unification. (Traduit par Leduc, A.). *Comportement humain*, 6(1), 85-111.
- Stone, S.J. (1980). *A study of teacher attitudes that affect the quality of education for exceptional students*. Thèse de doctorat inédite. Knoxville: The university of Tennessee.
- Strobino, J. (1986). *Understanding Parents' Attitude about Normalization*. Denver: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 275119].
- Taylor, R.L.; Richards, S.B.; Goldstein, P.A. et Schilit, J. (1997). Teacher Perceptions of Inclusive Settings. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 50-54.
- Thompson, J. (1992). *Developing and implementing an Inservice Program Designed to Change Teacher Attitudes toward Mainstreamed learning Disabled Students at the Secondary Level*. Thèse de doctorat inédite. Nova University. [Service de reproduction ERIC: ED 351811].
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: Wiley et Sons inc.
- Tribunal des droits de la personne. (1993). *Partie demanderesse: Louise Gervais et Jean-Marc Rouette et de Danny Gervais. Partie défenderesse: Commission scolaire Ancienne-Lorette-Montcalm*. No: 200-53-000005-913. Jugement. Canada: Province de Québec, District de Québec, Greffe de la cours du Québec.
- Turgeon, H. (1995). *L'influence d'une stratégie persuasive sur les attitudes des étudiants infirmières envers les soins à prodiguer aux personnes vivant avec le sida..* Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Turnbull, A.P.; Rutherford Turnbull, H.; Shank, M. et Leal, D. (1995). *Exceptional Lives, Special Education In Today's Schools*. New-Jersey: Merrill an imprit of Prentice-Hall, inc.
- Valois, P. (1991). *La mesure des attitudes par mise en situation et la prédiction de comportements*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.
- Valois, P.; Godin, G.; Desharnais, R. et Voyer, J.P. (1994). Le processus de la dynamique attitude-comportement: De la formation de l'attitude à la prédiction du comportement. *Comportement humain*, 8(1), 37-54.

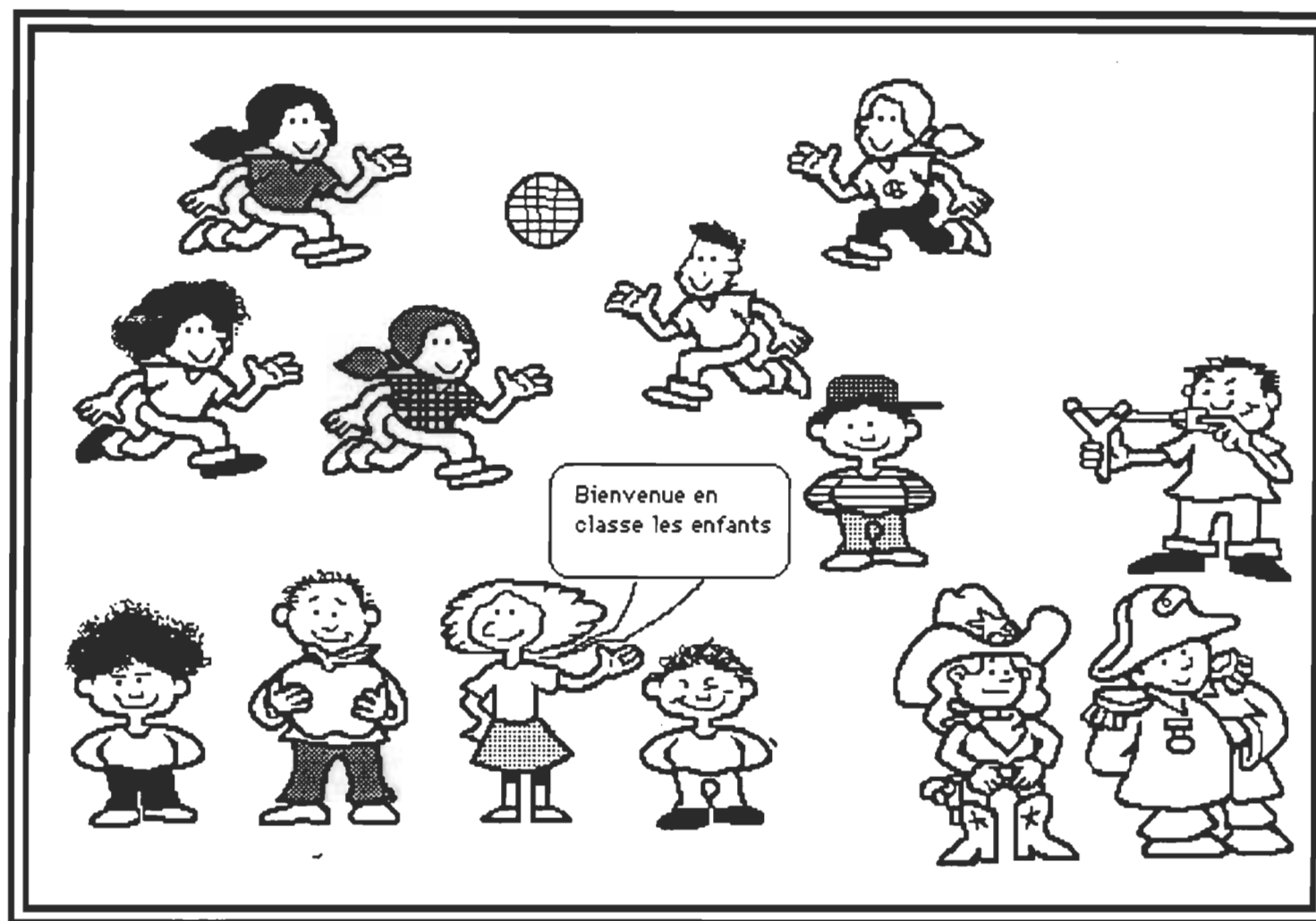
- Valdigué, M. et Laurent, M. (1995). Les cahiers de l'intégration: L'accueil des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé à l'école, au collège et au lycée. *Réadaptation*, Sommaire no 424.
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants-es du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Vincent, P. (1973). *A comparative study of the effectiveness of simulation in changing regular classroom teachers' attitudes Toward the intégration of exceptional*. Thèse de doctorat inédite. Michigan: Michigan state university.
- Villa, R.A.; Thousand, J.S.; Stainback, W. et Stainback, S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing inc.
- Villa, R.A. et Thousand, J.S. (1995). *Creating an inclusive school*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Williamson, R. et Johnston, J.H. (1991). *Planning for succes: Successful Implementation of Middle Level Reorganization*.
- Wigle, S. et al. (1994). *Full Inclusion of Exceptional Students: Three Perspectives*. Chicago: Meeting Papers. [Service de reproduction ERIC: ED 377625].
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the Handicapped Child: Attitudes of Teachers and Non-Teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 23-26.
- Wolfensberger, W. (1980). The defenition of normalization: uptade, problems disagreements and misunderstandings. Dans Flynn, R.J. et Nitsh, K.E. (Éditeurs), *Normalization social integration and community services*. Baltimore: University Park Press, 71-116.
- Yanito, T.; Quintero, M.C.; Killoran, J. et Stiefel, S. (1987). *Teacher attitudes toward mainstreaming: A litterature Review*. Utah: The functional Mainstreaming for Success. [Service de reproduction ERIC: ED 290 290].
- Yuker, H.E. (1988). *Attitude toward persons with disabilities*. New York: Springer.
- Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Montréal: L'Harmattan inc.

APPENDICE 1

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION SUR LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ENVERS LES ÉLÈVES INTÉGRÉS (QEAEIII 93-1)

L'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Questionnaire sur les attitudes des enseignants



CONFIDENTIEL

DATE

NE RIEN ÉCRIRE
DANS LA MARGE

Profession _____

Date de naissance _____ Age _____ Sexe _____

École _____

Degré scolaire où vous enseignez ☐ primaire, lequel _____
☐ secondaire, lequel _____

Avez-vous déjà repris une année scolaire ? _____

A

(1 - 3)

(4 - 13)

14 - 15

16

17

18

19

Quel est votre régime d'étude présentement? ☐ temps partiel
☐ temps plein
☐ études terminées

Combien de "crédits universitaires" avez-vous actuellement?

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 41 - 50
<input type="radio"/> 1 - 10	<input type="radio"/> 51 - 60
<input type="radio"/> 11 - 20	<input type="radio"/> 61 - 70
<input type="radio"/> 21 - 30	<input type="radio"/> 71 - 80
<input type="radio"/> 31 - 40	<input type="radio"/> 81 et plus

PARTIE A

POUR LES QUESTIONS SUIVANTES, INDIQUEZ UNE RÉPONSE POUR
CHACUN DES ITEMS EN METTANT UN " X " DANS LE CERCLE
CORRESPONDANT À VOTRE SITUATION.

1- En général, dans vos études, OÙ situez-vous votre PERFORMANCE académique?

	Nettement sous la moyenne	Légèrement sous la moyenne	Dans la moyenne	Légèrement au-dessus de la moyenne	Nettement au-dessus de la moyenne
	1	2	3	4	5
Au primaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au collégial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 20

 21

 22

 23

NE RIEN ÉCRIRE
DANS LA MARGE

2- Comme PARENT, combien avez-vous d'enfants?
(si vous n'êtes pas parent, S.V.P. passez à la question suivante)

- ☐ Aucun ☐ Un enfant ☐ Deux enfants ☐ Trois ou plus

☐ 2 4

3- Combien avez-vous de frères et de sœurs?

- ☐ Aucun ☐ Un ☐ Deux ☐ Trois ☐ _____ Nombre

☐ ☐
2 5 - 2 6

4- Dans votre FORMATION UNIVERSITAIRE, en tout, combien de cours avez-vous l'INTENTION DE SUIVRE qui traitent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

- ☐ Aucun ☐ Un ☐ Deux ☐ Trois ☐ Plus de quatre

☐ 2 7

5- PRÉSENTEMENT, avez-vous des AMIS qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?

- ☐ Non ☐ Oui

☐ 2 8

6- Lorsque vous ÉTIEZ ÉTUDIANT au primaire ou au secondaire, aviez-vous des amis qui étaient handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?

- ☐ Non ☐ Oui

☐ 2 9

7- Êtes-vous MEMBRE d'un comité ou d'un organisme s'intéressant spécifiquement à l'intégration scolaire d'un ou plusieurs types d'élèves en difficulté?

- ☐ Non ☐ Oui Lequel _____

☐ ☐
3 0 - 3 1

8- Dans votre FORMATION UNIVERSITAIRE, jusqu'à présent, combien de COURS avez-vous SUIVIS qui traitent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

- ☐ Aucun ☐ Un ou deux ☐ Trois ou quatre ☐ Plus de quatre

☐ 3 2

9- À l'école, lorsque vous ÉTIEZ ÉTUDIANTS, est-ce qu'il y avait des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans VOTRE CLASSE?

- ☐ Aucun ☐ Un ☐ Deux ☐ Plus de trois

☐ 3 3

10- Avez-vous des expériences comme enseignant (AUTRE que les stages)?

Au préscolaire	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au primaire (régulier)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au secondaire (régulier)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au primaire (classe spéciale)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au secondaire (classe spéciale)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au collégial	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
À l'université	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____

**NE RIEN ÉCRIRE
DANS LA MARGE**

☐☐
3 4 - 3 5

☐☐
3 6 - 3 7

☐☐
3 8 - 3 9

☐☐
4 0 - 4 1

☐☐
4 2 - 4 3

☐☐
4 4 - 4 5

☐☐
4 6 - 4 7

11- Avez-vous réalisé des STAGES, lors de votre formation universitaire?

Au préscolaire	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au primaire (régulier)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au secondaire (régulier)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au primaire (classe spéciale)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au secondaire (classe spéciale)	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
Au collégial	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____
À l'université	Non <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Oui	Nombre de mois _____

☐☐
4 8 - 4 9

☐☐
5 0 - 5 1

☐☐
5 2 - 5 3

☐☐
5 4 - 5 5

☐☐
5 6 - 5 7

☐☐
5 8 - 5 9

☐☐
6 0 - 6 1

PARTIE B

POUR LES QUESTIONS SUIVANTES, INDIQUEZ UNE RÉPONSE POUR CHACUN DES ITEMS EN METTANT UN " X " DANS LE CERCLE CORRESPONDANT LE PLUS À VOTRE OPINION.

1- De façon globale, quelle est votre OPINION par rapport au PRINCIPLE de l'intégration, dans la classe ordinaire, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?

Tout à fait défavorable	Plutôt défavorable	Plutôt favorable	Tout à fait favorable
1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE RIEN ÉCRIRE
DANS LA MARGE

☐ 6 2

2- De façon globale, quelle est votre opinion par rapport à la POLITIQUE actuellement en vigueur au MEQ concernant l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire?

Tout à fait défavorable	Plutôt défavorable	Plutôt favorable	Tout à fait favorable
1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 6 3

3- Quel niveau d'INFORMATION croyez-vous POSSÉDER pour INTERVENIR dans l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?

Tout à fait insuffisant	Plutôt insuffisant	Plutôt suffisant	Tout à fait suffisant
1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 6 4

4- Croyez-vous que votre FORMATION UNIVERSITAIRE ou autre est adéquate pour intervenir auprès des élèves intégrés?

Tout à fait inadéquate	Plutôt inadéquate	Plutôt adéquate	Tout à fait adéquate
1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 6 5

7- Lors du processus d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans votre école, dites, pour chacun des groupes ou individus suivants, comment vous PERCEVEZ leur DEGRÉ de PRÉPARATION à l'intégration? **NE RIEN ÉCRIRE DANS LA MARGE**

	Tout à fait inadéquat	Plutôt inadéquat	Plutôt adéquat	Tout à fait adéquat	
	1	2	3	4	
Vous-même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 81
Le directeur de l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 82
Vos collègues enseignants de l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 83
Les enseignants spécialistes (musique, éducation physique, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 84
Les orthopédagogues ou enseignants en adaptation scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 85
Les professionnels de la consultation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 86

8- Pour chacune des SOURCES de pression suivantes, dites DANS QUELLE MESURE, elle vous INFLUENCE quant à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.

	Sans importance	Peu important	Assez important	Très important	
	1	2	3	4	
A) Vos propres conceptions sur l'intégration de ces élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 87
B) Le ministère de l'Éducation (ses politiques d'actions)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 88
C) La commission scolaire (ses politiques directives)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 89
D) Les membres du corps enseignant de votre école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 90
E) Les professionnels de la consul- tation intervenant dans votre école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 91
F) Les parents/tuteurs des élèves en difficulté d'adaptation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 92
G) Les groupes/organismes extérieurs à votre école (ex: O.P.H.Q.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 93

Autres (précisez): _____

☐ ☐ ☐ ☐
(9 4 - 9 7)

9- Dans les écoles, ESTIMEZ-VOUS que vous disposez de ressources SUFFISANTES pour intégrer les élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?

NE RIEN ÉCRIRE
DANS LA MARGE

	0 Non	1 Oui
A) En ce qui concerne les ressources humaines? (psychologue, orthopédagogue, psychoéducateur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B) En ce qui concerne les ressources budgétaires?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C) En ce qui concerne les ressources matérielles?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ 98

☐ 99

☐ 100

10- À l'heure actuelle, que pensez-vous PERSONNELLEMENT du NOMBRE RÉEL d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage INTÉGRÉS dans les écoles?

A) Le nombre d'élèves intégrés est beaucoup trop petit	<input type="checkbox"/>
B) Le nombre d'élèves intégrés est un peu trop petit	<input type="checkbox"/>
C) Le nombre d'élèves intégrés est adéquat	<input type="checkbox"/>
D) Le nombre d'élèves intégrés est un peu trop grand	<input type="checkbox"/>
E) Le nombre d'élèves intégrés est beaucoup trop grand	<input type="checkbox"/>

☐ 101

PARTIE C

DITES, COMMENT VOUS PERCEVEZ LES AFFIRMATIONS SUIVANTES EN INDIQUANT UNE RÉPONSE POUR CHACUN DES ITEMS EN METTANT UN " X " DANS LE CERCLE CORRESPONDANT.

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Totalement en accord	Ne s'applique pas / Ne sais pas	NE RIEN ÉCRIRE DANS LA MARGE
	1	2	3	4	5	
1- Je considère l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire comme une chose à encourager.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 102
2- À mon école, lorsqu'il y a décision d'intégrer, l'enseignante ou l'enseignant concerné est obligé d'accepter la décision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 103
3- À mon école, je suis consulté(e) avant que la décision d'intégrer soit prise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 104
4- À mon avis, j'ai de la difficulté à travailler avec un élève handicapé ou en grave difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 105
5- À mon école, la préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté est assumée uniquement par l'enseignante ou l'enseignant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 106
6- À mon école, je trouverais difficile d'enseigner en présence d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 107
7- Cela me cause un stress additionnel, lorsque j'enseigne (ou si j'avais à enseigner) à un élève handicapé ou en difficulté.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 108
8- La présence d'un élève lourdement handicapé dans ma classe ordinaire m'exige un surplus de travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 109
9- À mon sens, les élèves intellectuellement ou physiquement handicapés apportent beaucoup aux autres élèves, car ils les sensibilisent et leur font prendre conscience des différences qui peuvent exister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 110

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Totalement en accord	Ne s'applique pas / Ne sais pas	NE RIEN ÉCRIRE DANS LA MARGE
	1	2	3	4	5	
10- J'ai beaucoup de facilité à gérer les comportements des élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement intégrés dans ma classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 111
11- En général, les classes ordinaires motivent les élèves lourdement handicapés ou en difficulté.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 112
12- Je considère qu'il faut dire toute la vérité aux parents des élèves souffrant de handicaps lourds.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 113
13- À ma commission scolaire, un plan d'intervention adapté est conçu pour chaque élève intégré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 114
14- J'aimerais avoir plus de formation et d'information sur l'intégration scolaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/> 115

Indiquez tout commentaire que vous aimeriez nous communiquer :

☐ 116

☐ 117

☐ 118

☐ 119

☐ 120

APPENDICE 2

LETTRES DE PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Trois-Rivières, le 10 juin 1994

Sujet: Recherche portant sur l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté

Madame

Monsieur,

Nous désirons obtenir votre collaboration pour une étude portant sur l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Le questionnaire suivant a été élaboré dans le cadre d'un mémoire de maîtrise universitaire (Université du Québec à Trois-Rivières). Il porte sur les attitudes des enseignantes et des enseignants face à l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires. Pour la réussite de cette recherche, votre participation est d'une grande importance. Nous vous remercions à l'avance pour votre collaboration. La direction de la commission scolaire Miguasha ainsi que la direction de la polyvalente Antoine-Bernard approuvent cette recherche. Nous tenons à vous aviser que les questionnaires seront traités confidentiellement et que seulement des résultats de groupe seront divulgués. Aucune personne ne pourra avoir accès à des renseignements individuels. Dès qu'il sera disponible, un rapport préliminaire sera retourné à votre commission scolaire et ce rapport sera disponible pour les participants.

Pour toutes informations supplémentaires, vous pouvez téléphoner à l'un ou l'autre des chercheurs. Nous vous remercions, encore une fois, à l'avance de votre précieuse collaboration. Veuillez agréer madame, monsieur, nos salutations distinguées.

Paul Gaudet
Étudiant à la maîtrise en Sc. Éduc.
Univ. Québec à Trois-Rivières
Tél: (819) 378-9301

Ghyslain Parent Ph.D.
Directeur de la recherche
Dép. des Sciences de l'Éducation
Tél: (819) 376-5095 poste 3618

/p.j.

Trois-Rivières, le 10 juin 1994

Madame Johanne Barriault
École polyvalente Antoine-Bernard
Commission scolaire Miguasha
C.P. 230
15, rue Comeau
Carleton (Québec)
G0C 1J0

Objet: Recherche portant sur l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire

Madame,

Tout d'abord, nous désirons vous remercier pour la collaboration que vous démontrez actuellement dans la présente étude. Votre précieuse collaboration permettra de mener à bonnes fins cette recherche. Ci-joint, vous trouverez les questionnaires servant à la cueillette des données. Pour obtenir des renseignements représentatifs, il est important que le plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants y répondent.

Nous sommes très heureux que vous puissiez obtenir la participation de l'ensemble des enseignants.

Nous vous remercions, encore une fois, de votre précieuse collaboration. Nous demeurons,

Paul Gaudet
Étudiant au programme de Maîtrise
Départ. Sciences Éduc.

Ghyslain Parent, Ph.D.
Professeur
Dép. Sciences Éduc.
Univ. Qc. à Trois-Rivières

/pj

Trois-Rivières, le 10 juin 1994

Sujet: Recherche portant sur l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté.

Madame

Monsieur,

Nous désirons obtenir votre collaboration pour une étude portant sur l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Le questionnaire suivant a été élaboré dans le cadre d'un mémoire de maîtrise universitaire (Université du Québec à Trois-Rivières). Il porte sur les attitudes des enseignantes et des enseignants face à l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires. Pour la réussite de cette recherche, votre participation est d'une grande importance. Nous vous remercions à l'avance pour votre collaboration. L'Université du Québec à Trois-Rivières approuve cette recherche et vous demande donc d'y participer en tant qu'enseignants en perfectionnement et enseignants en formation. Nous tenons à vous aviser que les questionnaires seront traités confidentiellement et que seulement des résultats de groupe seront divulgués. Aucune personne ne pourra avoir accès à des renseignements individuels. Dès qu'il sera disponible, un rapport préliminaire sera retourné à votre université et ce rapport sera disponible pour les participants.

Pour toutes informations supplémentaires, vous pouvez téléphoner à l'un ou l'autre des chercheurs. Nous vous remercions, encore une fois, à l'avance de votre précieuse collaboration. Veuillez agréer madame, monsieur, nos salutations distinguées.

Paul Gaudet
Étudiant à la maîtrise en Sc. Éduc.
Univ. Québec à Trois-Rivières
Tél: (819) 378-9301

Ghyslaine Parent Ph.D.
Directeur de la recherche
Dép. des Sciences de l'Éducation
Tél: (819) 376-5095 poste 3618

/p.j.

Trois-Rivières, le 10 juin 1994

Sujet: Recherche portant sur l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté.

Madame

Monsieur,

Nous désirons obtenir votre collaboration pour une étude portant sur l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Le questionnaire suivant a été élaboré dans le cadre d'un mémoire de maîtrise universitaire (Université du Québec à Trois-Rivières). Il porte sur les attitudes des enseignantes et des enseignants face à l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires. Pour la réussite de cette recherche, votre participation est d'une grande importance et nous vous remercions à l'avance pour votre collaboration. L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue approuve cette recherche et vous demande donc d'y participer en tant qu'enseignants en perfectionnement et enseignants en formation. Nous tenons à vous aviser que les questionnaires seront traités confidentiellement et que seulement des résultats de groupe seront divulgués. Aucune personne ne pourra avoir accès à des renseignements individuels. Dès qu'il sera disponible, un rapport préliminaire sera retourné à votre université et ce rapport sera disponible pour les participants.

Pour toutes informations supplémentaires, vous pouvez téléphoner à l'un ou l'autre des chercheurs. Nous vous remercions, encore une fois, à l'avance de votre précieuse collaboration. Veuillez agréer madame, monsieur, nos salutations distinguées.

Paul Gaudet
Étudiant à la maîtrise en Sc. Éduc.
Univ. Québec à Trois-Rivières
Tél: (819) 378-9301

Ghyslain Parent Ph.D.
Directeur de la recherche
Dép. des Sciences de l'Éducation
Tél: (819) 376-5095 poste 3618

/p.j.

APPENDICE 3

LÉGENDE DU QUESTIONNAIRE

LÉGENDE DU QUESTIONNAIRE

Questionnaires

1 à 55= Polyvalente Antoine-Bernard (Carleton,Qc.)(Johanne)

56 à 80= UQAT (Ghyslain)

81 à 134= UQTR (Ghyslain)

135 à 190= UQTR (Paul)

Profession

01= professeur

02= éducateur physique

03= infirmière

04= éducateur en arts

05= technicien en éducation spécialisée

06= étudiant

07= enseignante en adaptation scolaire

08= travailleur social

09= animateur de pastoral

10= autres

Écoles

10= Polyvalente Antoine-Bernard (Carleton)

11= UQAT

12= UQTR

13= CECQ

14= CTQ

15= St-Frédéric Dr'ville

16= Secondaire Paul Le jeune (St-Tite)

17= École le Tremplin

18= CSCM

19= DLS

20= Polyvalente des Estacades

21= École secondaire Mont Fort

22= École St. Joseph de Pointe du Lac

23= C.S. Lac Témiscamingue

Degrés

S-(1-2-3-4-5)= Secondaire (1-2-3-4-5)

S-6= Autres

S-7= Adaptation scolaire et cheminement particulier

S-8= Secondaire Professionnel

S-9= Secondaire multiple

P-(1-2-3-4-5-6)= Primaire (1-2-3-4-5-6)

A= Adultes

Sexe

1= Féminin

2= Masculin

Doublé

0= Non

1= Oui

Comités

7= Anti-décrochage

8= Commissaire

9= Autres

Sources d'influence (94-97)

A= Désir de l'enfant d'être intégré

APPENDICE 4

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTS

COMMENTAIRES DES QUESTIONNAIRES

Tous les questionnaires ont été numérotés de 1 à 190 lors de la compilation. Les commentaires suivants ont été transcrits intégralement à partir du questionnaire auquel ils sont identifiés.

No.2

Pourquoi mêler handicapés physiques et intellectuels? Les problèmes ne sont pas les mêmes.

No.3

Très important pour les enseignants avec des groupes de cheminement temporaire et continu.

No.6

Tous les élèves ne sont pas intégrables. Léger-moyen ensemble en participant à toutes les activités de l'école.

No.11

Comme enseignante en formation professionnelle, je suis peu au courant des élèves en difficulté et je n'ai jamais eu l'expérience de travailler en leur présence.

No.13

L'intégration est un beau rêve impossible actuellement à réaliser avec des groupes d'élèves allant de 30 à 35 élèves; aucune ressource professionnelle (PNE), aucun autre moyen pédagogique que les volumes de base avec à peine l'éducateur dans les classes d'enfants

déficients moyens. Je suis totalement contre l'intégration puisque ce serait faire disparaître des services adaptés qu'on a pris des années à se donner. Si on veut revenir aux années cinquante avec des enfants de fond de classe, qu'on continue à se battre pour cette belle utopie. Les parents les plus virulents seront les premiers à faire volte face, croyez-en mon expérience de 26 ans d'enseignement dont 22 ans en classe spéciale, dans toutes les catégories de ÉHDAA.

No.14

Très difficile d'enseigner dans une classe où il y a 5 à 6 niveaux de développement intellectuel. De cette façon, on ne favorise personne. On écoeure les très bons, les moyens ne se développent pas, les faibles dérangent. Je crois qu'en intégrant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, on fait de chaque classe une garderie. Si l'élève, dans une classe de son niveau, n'a pas réussi à performer ou à se motiver ce n'est pas en lui demandant plus de travail et d'efforts qu'on va lui rendre service. Que fait-on pour nos élèves très bons? (rien). On est en train de diluer le produit. On s'en vient à l'école des rangs.

No.16

Je crois que les enseignants ne sont pas assez préparés, que les élèves handicapés ralentissent les autres ou les dérangent et que c'est un problème pas facile à résoudre.

No.22

Il y a pas de problème pour un handicapé physique, mais ceux qui le sont intellectuels c'est différent.

No.28

L'élève handicapé a besoin d'une attention spéciale. Je trouve qu'il est absolument nécessaire de le placer dans une situation de confiance dans un petit groupe et bien encadré afin qu'il puisse cheminer selon ce qu'il est sans se sentir dévalorisé.

No.29

Voici mon point de vue: à mon avis, il est impossible d'intégrer des personnes de ce genre dans une classe sans accompagnateur. Et vu les restrictions budgétaires, la commission ne pourra pas payer 2 enseignants pour un seul groupe. Les problèmes majeurs dans l'éducation, ce ne sont pas les enseignants ou les idées qui font défaut... c'est plutôt le manque d'argent de la part des 2 gouvernements. Ils coupent à la base de la société: comment peut-on penser à l'intégration des élèves quand on n'a même plus les ressources nécessaires pour survenir à nos besoins de base?

No.30

Les enfants en difficulté ne peuvent s'intégrer avec les normaux; à cause de: formation des profs, nombre d'étudiants par groupe, on a déjà trop de cas problèmes.

No.35

Je n'ai pas indiqué de renseignements sur mes études collégiales puisque je n'y suis pas allé (études au Nouveau-Brunswick).

No.37

On évalue sans budget, on a des groupes trop nombreux, le classement est mal fait (ou pas respecté), on traîne des poids lourds, ce qui fait que des handicapés qui s'ajouteraient...je me demande??

No.39

Je considère que votre questionnaire peut être rempli que par des personnes ayant de hautes études universitaires alors que le sujet dont vous traité touche aussi les gens ayant un D.E.C.

Pour l'intégration des personnes ayant des difficultés, il serait intéressant qu'elles soient accompagnées (tout au long de l'année) par un ou une éducatrice spécialisée. Je m'excuse de ne pas avoir répondu à toutes vos questions.

No.41

Sondage très intéressant qui remet nos préjugés en question.

No.42

Je ne suis pas d'accord. Groupe déjà trop nombreux. Je ne suis pas formé pour ce genre d'étudiants. Le gouvernement coupe dans les budgets et lui-même n'est pas intéressé.

No.43

Actuellement, les classes font de 30 élèves et plus au 1er cycle la tâche est très lourde (surchargée); je ne vois pas comment on peut changer à intégrer d'autres élèves à de tels groupes quand on sait très bien que l'enseignant n'aura pas l'aide technique nécessaire. Cessons de rêver en couleur, le gouvernement compresse de plus en plus les budgets de l'éducation.

No.44

À mon avis, le problème avec l'intégration scolaire et sociale des enfants handicapés est à deux niveaux. Premièrement, les coûts que ça engendre et, deuxièmement, le gros manque de support des dirigeants incluant les cadres des commissions scolaires.

No.45

Au Québec, les parents se sont battus pour que les enfants handicapés aient des classes spéciales et maintenant on se bat pour le contraire. Je crois que le ministère adopte la politique des circonstances. Moins d'argent, plus d'élèves dans les classes. Conclusion, la fin justifie les moyens.

No.50

À cause des horaires qu'ont les professeurs, du niveau d'excellence qu'on exige d'eux, du niveau de réussite demandé ou exigé par le MEQ avec la publication des résultats provinciaux, à cause des pressions des parents qui exigent des résultats concrets pour leurs enfants dits "normaux", le professeur de classe régulière a pour ainsi dire pas de temps, sinon aucun temps à consacrer aux étudiants en difficulté d'apprentissage. Si le MEQ diminuait les groupes, on pourrait repenser les politiques d'intégration de ces élèves, pas avant. C'est une utopie que de penser à la réussite éducative dans ce sens.

No.51

J'espère que votre étude portera fruit!

No. 52

L'avenir est à l'enseignement individualisé pour les élèves en difficulté.

No.57

Dans mon 2 ième stage, j'ai appris énormément parce que j'ai travaillé avec un élève qui avait le cancer parmi d'autres qui étaient normaux. J'ai dû me débrouiller seule parce que je n'avais aucune ressource.

No. 61

Dans notre formation universitaire, il n'y a absolument pas assez de cours qui se donne pour nous perfectionner dans ce domaine. Le fait de pouvoir aider davantage ces enfants en difficulté est très important pour moi mais j'avoue que cela m'inquiète énormément de finir mon Baccalauréat avec seulement deux cours en main.

No.63

N'enseignant pas encore, j'ai répondu ce que je pensais aux questions 6 et 7. Je crois que l'intégration est un bien beau principe et je suis d'accord, mais l'application me pose problème.

No. 65

J'aimerais avoir plus de formation et d'information sur l'intégration scolaire (plus de cours universitaires et beaucoup de pratique).

No.67

La section 8 a été difficile pour moi à remplir. Elle devrait être plus précise.

No.68

Il devrait y avoir beaucoup plus de cours et de stages durant le bac concernant cette problématique. J'ai une formation en pédagogie Waldorf et, après mon bac, j'ai l'intention

de suivre d'autres cours pour travailler avec des enfants en difficulté, mais via la pédagogie Waldorf.

No.74

J'ai un peu de difficultés à prendre position sur certains points car, à plusieurs reprises je me trouvais dans la situation abordée ou je ne me rappelais pas très bien comment on procédait à mon époque où j'allais au primaire.

No. 96

Je suis pour l'intégration mais à certaines conditions. Une bonne préparation et une bonne supervision doivent être faites. Je considère que, pour des futurs enseignants, nous ne sommes vraiment pas bien informés sur ce sujet et c'est bien dommage.

No. 99

Nous sommes très peu informés sur ce qui se fait présentement dans l'intégration. Les proportions des élèves intégrés.

No.104

Difficile de répondre lorsque l'on est pas en exercice d'enseignement réel.

No. 107

Ma tendance première est d'intégrer une classe spécialisée dans une école régulière. Beaucoup de professeurs au régulier n'ont aucune formation en ce qui concerne les interventions auprès d'enfants handicapés en difficulté d'apprentissage.

No. 111

Si l'être humain était pris en considération sans qu'il soit une question de sous, nous aurions probablement moins d'intégration à faire puisqu'il y aurait beaucoup moins d'enfants en difficulté.

No.113

La formation universitaire est inadéquate en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage et des handicapés. Nous n'avons pas assez d'études de cas et surtout l'absence de mises en situation.

No.118

Selon moi, ce questionnaire s'applique seulement aux enseignants.

No.122

Je trouve que nous manquons d'informations sur les interventions à faire en classe..... pourtant j'étudie dans ce domaine.

No.129

Il ne faut pas penser que tout le monde est "intégrable". J'enseigne à des élèves avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère et je ne vois pas d'intégration possible au niveau du régulier.

No.133

Bien des questions ne s'appliquent pas parce que nous ne sommes pas des enseignants en exercice.

No.135

Il est quelque peu difficile pour nous, futurs enseignants (tes), d'émettre des opinions sur le déroulement de l'intégration des élèves en difficultés car nous n'avons pas eu l'occasion d'en faire l'expérience. Les réponses seront donc plus en fonction "de ce que nous croyons qu'il se passerait" plutôt que de ce qui peut arriver en situation réelle.

No.136

Chaque cas est spécial. Il faut d'abord analyser si la personnalité du jeune en troubles d'adaptation et d'apprentissage est adéquate à l'intégration. C'est bien d'intégrer à condition de ne pas avoir à faire de la discipline constamment à cause de cet élève! Les profs sont là pour communiquer de l'information et pour aider les élèves, non pas pour faire la police! L'ÉHDAA. doit avoir une certaine maturité.

No.137

Ce questionnaire n'est pas tout à fait applicable car je n'enseigne pas au secondaire et si un jour j'y enseigne ce sera les cours de F.P.S. en tant qu'infirmière scolaire. Par contre, j'enseignerais au Cégep et à l'université.

No.141

Dans le cadre du certificat en enseignement, il n'y a pas assez de préparation pour l'intégration ou simplement pour comprendre la situation d'un jeune en difficulté d'apprentissage ou d'intervention. Je ne me sens pas prête du tout à en avoir un ou une dans ma classe!

No.142

Je n'enseigne pas, il était alors difficile de répondre à plusieurs des questions. Tu devrais reprendre ce questionnaire après le stage (en mars, avril).

No.143

Il est très difficile de répondre à ces questions étant donné que ma seule expérience dans le milieu est un stage d'un mois. Je n'ai jamais eu non plus à travailler avec des handicapés. Je ne connais pas les politiques des écoles sur ce sujet.

No.148

La seule chose qui me fait hésiter à l'intégration c'est d'être obligé de ralentir la matière et ainsi pénaliser les autres. (C'est ce que je perçois)

No.150

Le questionnaire s'adresse aux enseignants qui sont en devoir, mais pas aux étudiants qui n'ont pas ou très peu d'expérience. Questions plus ou moins claires.

No.151

Je ne peux répondre à toutes les questions car je ne possède pas l'expérience nécessaire.

No.152

Mes expériences en éducation se situent dans une autre province: (C.B.). En cette province, il y a déjà des jeunes en classe ayant différents handicaps. Ils ont aussi des programmes spéciaux. C'est une bonne idée, mais il faudra plus de ressources disponibles pour les enseignants.

No.161

Je m'estime favorable à l'intégration des ÉHDAA., sauf que ça fait un peu peur. Je me sens déjà pas trop compétente avec des enfants "normaux", il faudrait une bonne formation des enseignants. Je suis certaine que l'intégration est ce qu'il y a de mieux pour les élèves, tant les ÉHDAA. que les "normaux". C'est pour l'enseignant que ça peut causer problème.

No.165

L'intégration c'est bien, mais il ne faut pas surcharger les enseignants car ceci diminuera la qualité de l'enseignement.

No.168

Durant mon stage, j'avais un cas de troubles de comportement. Il était brillant, mais avait des difficultés à accepter l'autorité. Ce fut dur de garder le contrôle du groupe.

No.169

Nous devons évidemment favoriser l'intégration de tous les éléments sociaux au système d'éducation. Cependant, il faut y aller de façon individuelle (cas par cas) pour trouver la démarche adéquate. Donc donner le maximum de pouvoir aux écoles au niveau décisionnel.

No.170

Concernant la question #6, je n'ai aucune idée de la formation que reçoivent les étudiants pour faciliter l'intégration. C'est pourquoi je n'ai pas répondu à la question. De plus, le seul contact que j'ai avec les écoles secondaires provient de mon stage et de cours de récupération en maths que je donne à des élèves des niveaux 2 et 3 du secondaire.

No.180

Je crois que ces enfants ne devraient pas s'intégrer aux groupes ordinaires, car on ne peut déranger toute une classe à cause d'un enfant. Ils ont besoin de beaucoup d'attention et de soins. On ne peut retarder le programme de notre cours pour cet élève qui aurait de la difficulté à suivre.

No.183

Il y a certains types d'handicaps avec lesquels je suis très inconfortable, c'est pourquoi j'ai parfois des réticences. Mais je crois qu'avec le temps je pourrais certainement m'habituer.

No.187

Je ne peux pas dire que je refuserais un élève avec un lourd handicap. Toutefois, je ne peux dire que je sois d'accord avec la politique d'intégration. Après une expérience de travail dans une colonie de vacance, j'ai trouvé qu'un enfant autistique groupé à 17 élèves normaux avait en quelque sorte gâché leur journée car aucune activité n'a été faite normalement.

No.188

Mon expérience est peut être insuffisante pour remplir ce questionnaire. Je n'ai fait seulement qu'un stage.

APPENDICE 5

CODIFICATION DES HANDICAPS ET DES DIFFICULTÉS (MEQ ET CSE)

CODIFICATION DES HANDICAPS ET DES DIFFICULTÉS

Catégories	Codes	Codes
	MEQ	CSE
1. Difficultés relatives à l'apprentissage		
√ Difficultés légères d'apprentissage	01	al
√ Difficultés graves d'apprentissage	02	ag
2. Difficultés relatives au comportement		
√ Troubles de conduite ou de comportement	12	tc
Troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale		
- Délinquance	13	tgc ent
Cette catégorie désigne exclusivement l'élève visé par une entente MEQ/MSSS, c'est-à-dire l'élève inscrit ou admis au centre d'accueil en raison de difficultés d'ordre comportemental.		
- Désordre majeur du comportement	14	tgc
En raison de la gravité des comportements, l'élève fréquente une classe spécialisée. De plus, un encadrement systématique est nécessaire en situation d'apprentissage.		
3. Déficiences intellectuelles		
√ Déficience intellectuelle légère	21	il
√ Déficience intellectuelle de moyenne à sévère	22	im
√ Déficience intellectuelle profonde	23	ip

Catégories	Codes	Codes
	MEQ	CSE
4. Déficiences physiques		
√ Déficience motrice légère	31	ml
√ Déficience motrice grave	32	mg
√ Déficience organique	35	org
5. Déficiences sensorielles		
√ Déficience visuelle	41	vis
√ Déficience auditive	43	aud
6. Troubles sévères du développement		
√ Autisme	51	aut
√ Audimudité	52	a-m
√ Troubles d'ordre psychopathologique	53	top
7. Déficiences ou difficultés multiples		
√ Déficience intellectuelle légère et trouble de conduite et de comportement	71	il tcc
√ Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle	72	il vis
√ Déficience intellectuelle légère et déficience auditive	73	il aud
√ Déficience intellectuelle légère et déficience physique	74	il phy
√ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et troubles de conduite et de comportement	75	im tcc
√ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience visuelle	76	im vis
√ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience auditive	77	im aud

Catégories	Codes	Codes
	MEQ	CSE
7. Déficiences ou difficultés multiples (suite)		
√ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience physique	78	im phy
√ Troubles de conduite et de comportement et déficience visuelle	79	tcc vis
√ Troubles de conduite et de comportement et déficience auditive	80	tcc aud
√ Troubles de conduite et de comportement et déficience physique	81	tcc phy
√ Déficience visuelle et déficience auditive	82	vis aud
√ Déficience visuelle et déficience physique	83	vis phy
√ Déficience auditive et déficience physique	84	aud phy
√ Déficiences multiples autres que celles qui sont décrites précédemment	99	autre

Source: Conseil Supérieur de l'Éducation (1996)

APPENDICE 6

LISTE DES SIGLES ET LEXIQUE

LISTE DES SIGLES ET LEXIQUE

CDC	Center Disease Controle
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
COPEX	Comité provincial de l'enfance inadaptée
DGA	Difficulté grave d'apprentissage
DIL	Déficiance intellectuelle légère
DIM	Déficiance intellectuelle moyenne
DLA	Difficulté légère d'apprentissage
ÉDAA	Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉH	Élève handicapé
ÉHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<i>f</i>	Test- <i>f</i> de Fisher
Intégration	Intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation
LIP	Loi sur l'instruction publique (Loi 107)
Mainstreaming	Terme anglais qui représente l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
<i>n</i>	Nombre de répondants
PIA	Plan d'intervention adapté
PIP	Plan d'intervention personnalisé
PSI	Plan de services personnalisé
QEAEIEI	Questionnaire d'évaluation des attitudes des enseignantes et enseignants envers les élèves intégrés

s	Écart-type
S-R	Mécanisme Stimuli-Réponse élaboré par Staats (1975) pour expliquer l'interaction comportementale
TCC	Troubles de la conduite et du comportement
TGA	Troubles graves d'apprentissage
TGC	Troubles graves de comportement
TLA	Troubles légers d'apprentissage
Traduction libre	Traduction et adaptation d'un texte d'une autre langue (anglais, etc.) au français par l'auteur de ce mémoire (Gaudet, 1998)
VIH	Virus de l'immuno déficience humaine

APPENDICE 7

TABLEAU DES AUTEURS SUR LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS EN REGARD DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE EN CLASSE ORDINAIRE

Tableau des auteurs sur les attitudes des enseignants en regard de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire

[illegible]